

LA INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

VOLUMEN 3

INCLUSIÓN, TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

LA INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

VOLUMEN 3

INCLUSIÓN, TRAYECTORIAS Y DIVERSIDAD CULTURAL

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

Presidente de la Nación

Mauricio MACRÍ

Jefe de Gabinete de Ministros

Marcos PEÑA

**Ministro de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología**

Alejandro FINOCCHIARO

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo AVELLUTO

Secretario de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Lino BARAÑO

**Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología**

Manuel VIDAL

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

María de las Mercedes MIGUEL

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Cecilia VELEDA

Director Nacional de Formación Inicial

Emmanuel LISTA

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lea Vezub

COMITÉ EDITORIAL

Sara Amaya, Andrea Brito, Alicia Camilloni, Pablo Cevallos Estarellas, Mónica Dell' Acqua, Marisa Díaz, Juan Carlos Llorente, Catalina Nosiglia, Ana Pereyra, Mónica Soto y Sandra Ziegler

EVALUADORES EXTERNOS

Dra. Andrea Alliaud, Esp. Gabriela Asinsten, Dra. Andrea Brito, Mg. Liliana Calderón, Mg. Paula Dávila, Ing. Fabián Cherny, Mg. Adriana Laura Díaz, Prof. Mónica Dell' Acqua, Lic. Daniel Feldman, Lic. Brian Uriel Fuksman, Mg. María Paz Florio, Prof. Guillermo Golzman, Prof. Diego Hartzstein, Esp. Laura Irene Lacreu, Esp. Francisco López Arriazu, Mg. María Teresa Lugo, Dr. Juan Carlos Llorente, Dra. Ligia Andrea Mendoza Mejía, Dra. Laura Mombello, Lic. Verónica Mülle, Lic. Silvia Susana Peralta, Dra. Ana Laura Pereyra, Lic. María Emilia Quaranta, Lic. Carolina Elvira Rivadeneira, Dra. Carolina Scavino, Prof. Noemí Scaletzky, Dr. Marcelo David Sosa, Dr. Daniel Suárez y Dra. Sandra Liliana Ziegler

ÁREA DE INVESTIGACIÓN INFOD

Coordinador: Daniel Galarza

Equipo: Ana Borioli, Carmen Gómez, Andrea Retamal Hofmann, Nicolás Rosselló, Laura Sartirana, Adriana Serrudo y Valeria Bardi

Colaboradores: Juan Beylis, Gabriela Resnik y Cecilia Rodríguez

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Coordinadora: Alicia Serrano

Responsable de publicaciones: Gonzalo Blanco

Edición y corrección: Gonzalo Blanco, Cecilia Pino y Claudio Pérez

Diseño: Paula Salvatierra

Diagramación: Mario Pesci

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Inclusión, trayectorias y diversidad cultural - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018.
280 p.; 23 x 17 cm. - (Investigación en los Institutos Docentes)

ISBN 978-987-46981-7-9

1. Enseñanza.
CDD 371.1



PALABRAS PRELIMINARES

La producción de conocimiento sobre la enseñanza y la formación docente a través de la investigación es una de las cuatro funciones del sistema formador. Para fortalecer esta función, el Instituto Nacional de Formación Docente tiene la responsabilidad de impulsar y desarrollar acciones de investigación junto con las jurisdicciones.

En virtud de lo mencionado, esta publicación digital compila una serie de artículos elaborados a partir de los resultados de las investigaciones realizadas por los equipos de los Institutos Superiores de Formación Docente de todo el país. Su objetivo es difundir el conocimiento pedagógico producido para enriquecer, diversificar y mejorar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes.

Los 48 artículos aquí reunidos provienen de 21 provincias y fueron elaborados en el marco de la línea de acción implementada por el Área de Investigación del INFoD a fines del año 2016 para brindar apoyo a la difusión y utilización del conocimiento producido en las convocatorias de investigación 2012-2013.

El trabajo realizado tuvo distintas etapas de elaboración, evaluación interna y externa. A lo largo del proceso, los profesores de los ISFD participantes contaron con el acompañamiento del equipo nacional para apoyarlos en el proceso de escritura académica. Los equipos de investigación, las Direcciones de Educación Superior, los referentes de Investigación de las jurisdicciones y el Área de Investigación del INFoD planificaron e implementaron además actividades de difusión y transferencia de conocimiento. Estas acciones contaron con la participación de distintos actores y escuelas de otros niveles educativos.

La serie, denominada “La investigación en los Institutos de Formación Docente”, está conformada por tres volúmenes temáticos:

- Prácticas de enseñanza
- Formación docente
- Inclusión, trayectorias y diversidad cultural.

Esperamos que su lectura invite al encuentro, al debate de ideas y genere propuestas en todos los involucrados e interesados en la mejora de las prácticas y de la formación: docentes, formadores, estudiantes, directivos, equipos técnicos, funcionarios e investigadores.

Cecilia Veleda

Directora Ejecutiva

Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

LA INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE CONVOCATORIAS 2012 Y 2013

Los artículos que se reúnen en esta Serie forman parte de una línea de acción llevada adelante por el Área de Investigación del INFoD con el propósito de difundir el conocimiento producido por los equipos de investigación de los ISFD de todo el país durante las convocatorias de investigación de 2012 y 2013 y; revisar los resultados para desarrollar actividades de vinculación y transferencia del conocimiento pedagógico con las escuelas y actores educativos.

Un momento importante, pero a veces olvidado, en el largo proceso de la investigación educativa es la difusión de sus resultados y el debate acerca de la relación que estos pueden tener con la práctica, con la transformación de la enseñanza y la mejora de las experiencias educativas que atraviesan los niños, niñas y jóvenes. Consideramos que este debate y reflexión es todavía más importante cuando la investigación se realiza en instituciones que se dedican a formar docentes.

La pregunta acerca de cómo el conocimiento generado contribuye a enriquecer la formación y el desarrollo profesional de los docentes, a analizar las prácticas propias y ajenas y comprender los escenarios institucionales generando estrategias y herramientas de intervención pertinentes y adecuadas a los contextos escolares actuales, no puede ser ajena para quienes nos dedicamos a pensar, a planificar la formación docente y trabajamos en las instituciones como formadores.

Con esta idea pensamos la línea de “Apoyo a la difusión y utilización del conocimiento producido en las convocatorias de investigación 2012-2013”, destinada a los equipos de los ISFD de la que esta publicación es uno de sus resultados visibles.

La acción se organizó en dos etapas consecutivas. Los requisitos para participar en la primera etapa fueron: que los equipos tuvieran su proyecto aprobado y financiado por el INFoD en alguna de las convocatorias de investigación mencionadas, haber entregado su informe final y enviar un resumen extendido sobre la base de los resultados obtenidos en su proyecto y a uno de los tres ejes temáticos establecidos.

En una segunda etapa, se invitó a todos los equipos, cuyos resúmenes fueron aceptados, a planificar y desarrollar, con el apoyo de los equipos técnicos de las Direcciones de Educación Superior, referentes de Investigación de su provincia, actividades interinstitucionales basadas en las problemáticas indagadas y en los resultados alcanzados. El objetivo de esta etapa fue promover el intercambio entre ISFD y escuelas y la vinculación de la investigación con la práctica educativa a través de la organización de actividades interinstitucionales con los niveles educativos involucrados.

La segunda etapa, finalizó con una Jornada de intercambio de experiencias realizada en la Ciudad de Buenos Aires en diciembre de 2017, donde las 17 jurisdicciones que participaron compartieron sus planes de trabajo, las actividades implementadas (jornadas, talleres de formación, paneles y ferias, etc.) con estudiantes y formadores de ISFD, profesores, docentes y alumnos de las escuelas asociadas.

De los 157 equipos en condiciones de presentarse a la convocatoria, 101 enviaron el resumen para su artículo. Estos fueron evaluados por el equipo técnico del Área de Investigación del INFoD. Fueron aceptados un total de 62 resúmenes; luego, los equipos debían elaborar y enviar sus artículos completos que fueron evaluados de manera externa.

Para esa etapa se puso a disposición un Aula Virtual en la plataforma del INFoD, materiales bibliográficos y foros de consulta que apoyaron el proceso de escritura académica de los artículos. Algunas de las cuestiones trabajadas fueron: cómo pasar del estilo / género “informe de investigación”, al artículo académico; cómo focalizar en algunas dimensiones y resultados de la investigación de origen; la necesidad de revisar los hallazgos para efectuar una discusión y reflexión final que considere la contribución de la investigación a la mejora de la formación docente y de la enseñanza.

Para muchos equipos este fue su primer artículo en formato de publicación científica. Esto significó un proceso de formación en el que se discutió desde el carácter, extensión de los títulos y las palabras clave, hasta la forma de organizar los resultados. El Área de Investigación del INFoD acompañó a los autores con material de orientación elaborado especialmente y bibliografía especializada que se puso a disposición.

Se recibieron 53 artículos completos que fueron evaluados de manera externa por un Comité Editorial y Evaluadores especializados en las diferentes temáticas que componen cada uno de los volúmenes de la Serie. Finalmente, 48 artículos conforman esta publicación que hemos organizado en tres volúmenes.

El Volumen I, reúne artículos que presentan resultados de investigaciones acerca de las *Prácticas de enseñanza* en distintas áreas curriculares y niveles educativos: Lenguaje, Comunicación, Ciencias Sociales, Naturales, la enseñanza de la Física, de Matemáticas, de la Educación Sexual Integral y prácticas educativas mediadas con tecnologías.

El Volumen II, presenta un conjunto de trabajos que indagan diversos aspectos de la *Formación Docente*, entre estos, el currículum, la evaluación de los estudiantes, el desarrollo de sus saberes y capacidades docentes, las motivaciones de los ingresantes, la investigación en la formación docente, la reflexión y los talleres de prácticas, la inserción de los noveles y graduados de nuestros institutos.

El Volumen III, aborda distintas perspectivas y aportes para revisar la problemática de la inclusión y la diversidad cultural en los diferentes niveles. Algunos trabajos se detienen en el contexto de la educación rural, mientras que otros analizan el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en el Nivel Superior, las experiencias de tutorías, la enseñanza en contextos de diversidad lingüística y multiculturalidad.

Esperamos que esta publicación, junto con las actividades interinstitucionales de difusión y transferencia realizadas, constituyan un recurso para que el conocimiento producido, sistematizado, circule entre los diversos docentes e instituciones, posibilite analizar tanto lo local y singular de cada institución como aquello que tienen de común con otras. Deseamos que sea un aporte para seguir profundizando en la articulación de las funciones del sistema formador: la formación inicial, la continua, la investigación y el apoyo pedagógico a las escuelas.

Lea Vezub
Responsable Comité Editorial
Coordinó el Área de Investigación entre 2016 y 2017

ÍNDICE

Sección I. Estrategias de acompañamiento a los estudiantes 11

Las trayectorias formativas y sus condicionantes en la Educación Superior.	12
P. E. Fernández, M. L. Ocampo Segovia, M. C. Barrionuevo y N. N. Castellanos	
Las tutorías a docentes en formación en los profesorados: un doble desafío.	30
W. Viñas y F. Mastandrea	
Abordajes de nuevos/viejos roles: el tutor académico en Santa Fe.	42
M. S. Ibáñez, F. Bonadeo, P. D'Angelo y V. Muga	
Representaciones docentes sobre la inclusión en escuelas secundarias que atienden a sectores populares.	64
L. Vecino, A. Jácome y M. Noguera	

Sección II. Trayectorias educativas en contextos de diversidad cultural 89

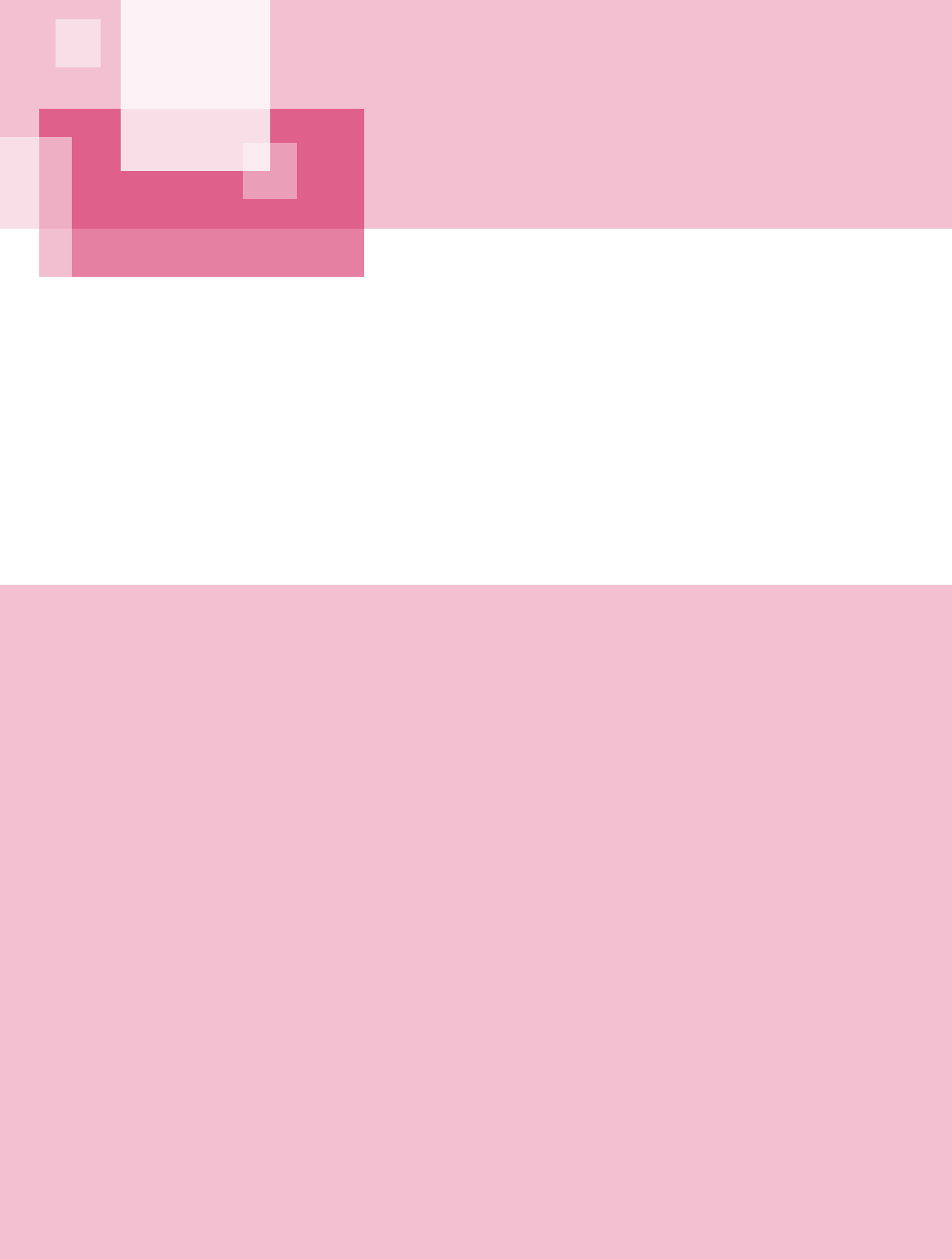
Trayectorias escolares y formación docente en contextos de multiculturalidad y marginalidad.	90
G. Álvarez y M. L. González	
Aprendizajes en aulas múltiples de escuelas rurales del Noroeste de Córdoba.	110
C. A. Hidalgo, J. J. Mazzeo y A. E. Olmos	
Trayectorias Escolares en el Nivel Primario en contexto rural.	130
S. B. Araya, E. I. Butel Pantazzis, A. N. Mercado y M. A. Moyano	
Prácticas pedagógicas: un estudio en escuelas secundarias rurales de Santiago del Estero.	152
E. D. Santillán	
Representaciones respecto de las prácticas docentes en contextos de Educación Bilingüe Intercultural.	174
R. B. Valetto, V. Unamuno, F. E. Valetto y C. A. Fernández	
La enseñanza del español en contextos de diversidad lingüística.	196
A. Speranza, M. Pagliaro y G. Bravo de Laguna	

Sección III. La diversidad como objeto de la formación docente	221
---	------------

Relaciones entre familias de sectores populares y escuela primaria en Tunuyán, Mendoza. M. M. Tosoni, M. V. Rouselle, F. Javier Abdala y M. E. Maidana	222
---	-----

Formación inicial y diversidad sociocultural: representaciones y prácticas pedagógicas en la formación de los docentes. V. O. Jerez, A. Burgos, E. E. Cadena, F. E. Arias y N. V. León	242
---	-----

Hacia una educación intercultural en contextos formativos diversos. M. E. Giménez, F. G. Ovando y M. del H. Heredia Zazzarini	258
--	-----





SECCIÓN I

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS ESTUDIANTES





LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS Y SUS CONDICIONANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Patricia Elizabeth FERNÁNDEZ

ferpatricia914@gmail.com

María Laura OCAMPO SEGOVIA

mlosflor@gmail.com

María Carolina BARRIONUEVO

cbarrionuevo999@gmail.com

Norma Nimia CASTELLANOS

normanimiacastellanos@yahoo.com.ar

ISFD “Padre Dante Darío Celli”

Las Palmas, Chaco

RESUMEN

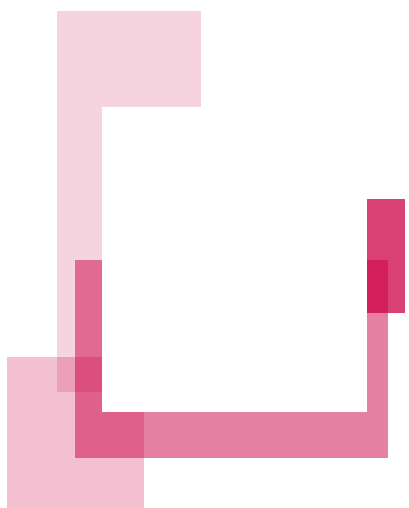
El presente artículo se propone profundizar en las trayectorias formativas de los alumnos y analizar cuáles son los factores institucionales que influyen en ellas para favorecer o promover la inclusión. Asimismo, pretende discutir la vinculación entre las prácticas de enseñanza y las trayectorias formativas de los estudiantes. Es parte de una investigación de mayor alcance titulada “Las prácticas de enseñanza de los docentes y su incidencia en las trayectorias formativas de los alumnos del IES Padre Dante Darío Celli en la localidad de Las Palmas, Chaco”.

El problema de la investigación consistió en analizar la influencia de las prácticas de enseñanza de los docentes en las trayectorias formativas de los alumnos del Profesorado de Educación Primaria pertenecientes a la cohorte 2011, en el establecimiento educativo de Nivel Superior mencionado.

En el marco de dicha indagación, se realizó un estudio cualitativo-descriptivo, en el que se desarrollaron entrevistas a los alumnos y docentes de la carrera en cuestión. Se conformó una muestra intencional de 20 alumnos con trayectorias formativas continuas, 15 con trayectorias discontinuas, 4 que abandonaron totalmente sus estudios y 5 docentes con más de cinco años de antigüedad en el Nivel y en la carrera.

En este artículo se presentan una parte de los resultados obtenidos, que invitan a reflexionar acerca de la importancia de los dispositivos de acompañamiento que deberían estar presentes en la institución como agentes de cambio para favorecer la inclusión educativa.

Palabras clave: Desgranamiento - Prácticas de enseñanza - Trayectorias formativas - Formación docente inicial



INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda las trayectorias formativas de los alumnos del Nivel Superior y analiza cuáles son los factores institucionales que influyen en ellas para favorecer o promover la inclusión. Para ello, se focaliza, en las prácticas de enseñanza y su vinculación con esas trayectorias.

La realidad de la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria experimenta año tras año una situación preocupante, caracterizada por el alto porcentaje de abandono de los estudiantes.

Con relación a ello, los docentes expresan, en las jornadas institucionales, la preocupación ante la brecha existente entre la cantidad de alumnos ingresantes a la carrera y la cantidad de estudiantes que permanecen en ella. Esta situación generan múltiples interrogantes, que, nos han llevado a considerar la relación existente entre las prácticas de enseñanza y las trayectorias formativas del estudiantado.

Entendemos que la identificación de cuáles son los factores institucionales y cuáles son las prácticas de enseñanza que favorecen u obstaculizan la permanencia de los estudiantes en la carrera resulta un elemento central para ahondar la discusión entre los docentes de la institución y visibilizar posibles líneas de acción. En este sentido, el marco teórico y, el metodológico aportan elementos para reflexionar en torno a la legitimación de las prácticas que conciben, de manera prevalente, al desgranamiento como una cuestión ligada sólo a aspectos del sujeto que aprende. Resulta imprescindible develar las concepciones que atraviesan las prácticas de enseñanza de los docentes del Nivel Superior para comprender su complejidad.

De manera que, profundizando en el problema de la investigación de base, con estas indagaciones se procura dar respuestas a algunos interrogantes como los siguientes:

- ¿De qué manera las prácticas de enseñanza condicionan las trayectorias formativas de los alumnos en relación con el desgranamiento presente en la cohorte 2011 de la carrera del Profesorado de Educación Primaria del IES “Padre Dante Darío Celli”, de la localidad de Las Palmas, provincia del Chaco?
- ¿Qué aspectos de las prácticas de enseñanza conducen al abandono de los estudios?
- ¿Cuáles son los dispositivos de acompañamiento institucionales y los canales de comunicación que promueven la permanencia y el egreso de la carrera?

Los supuestos iniciales que guiaron trabajo investigativo consideran las prácticas de enseñanza como uno de los aspectos que condicionan la continuidad o el abandono de los estudios en la formación inicial. Asimismo, presumen que la escasa o débil presencia de dispositivos de acompañamiento institucionales afectan las trayectorias formativas, favoreciendo el desgranamiento en el Nivel.

En función de todo lo planteado, en este artículo se pretende:

- Ampliar el marco conceptual y de conocimiento sobre el acompañamiento a las trayectorias formativas de los alumnos para generar el debate y la discusión en el interior de las instituciones, promoviendo el análisis y la reflexión de las prácticas de enseñanza desarrolladas en los IES.
- Profundizar en la relación existente entre las trayectorias formativas de los alumnos y los dispositivos institucionales presentes en los IES, como ser: recepción y curso introductorio y acompañamiento institucional para los estudiantes de 1er año; creación y desarrollo del Centro de Estudiantes y desarrollo de tutorías de apoyo para favorecer la inclusión en el Nivel Superior.
- Se parte de reconocer que el estudio de las trayectorias formativas de los estudiantes constituye una línea de investigación capaz de aportar información relevante al renovado debate sobre los fenómenos de abandono de las carreras de Formación Docente Inicial y sustentar el diseño de estrategias orientadas al logro de una educación superior más inclusiva.

METODOLOGÍA

La metodología adoptada priorizó un análisis predominantemente cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo, para comprender la problemática seleccionada, profundizar los saberes sobre ella y generar nuevos conocimientos. A la vez, se optó por un enfoque de orientación práctica de análisis interpretativo, en el que cobra importancia la reflexión sobre las trayectorias formativas de los alumnos del Profesorado de Educación Primaria, atendiendo a la problemática esencial: el desgranamiento y la no continuidad de los estudios en el Profesorado.

Se ha escogido una lógica cualitativa porque esta permite construir comprensión y generar teoría, no sólo verificarla. El componente cualitativo permite un ir y venir entre concreto y la teoría, tomando al diseño de investigación como un lineamiento orientador y no como un a priori inflexible.

Se tomó como población de estudio a los alumnos de la cohorte 2011 del Profesorado de Educación Primaria. Los datos obtenidos desde el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente (REFFOD) –que constituye una de las fuentes de información de la investigación– muestran un alto porcentaje de desgranamiento educativo. El universo de estudio lo constituye el IES de gestión estatal “Padre Dante Darío Celli”, de la Localidad de Las Palmas, provincia del Chaco. La muestra correspondió a la cohorte 2011 del Profesorado para la Educación Primaria. Por su parte, las unidades de análisis fueron las trayectorias formativas de los alumnos, las prácticas de enseñanza de los docentes, los aspectos y características de estas y las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes y alumnos.

Se abordaron, de manera focalizada, las prácticas de enseñanza de los docentes en la carrera del Profesorado de Educación Primaria. Al mismo tiempo, se indagó sobre las trayectorias formativas: continuas, discontinuas y abandono de la carrera de los alumnos del IES y el modo en que se ven condicionadas por las prácticas de enseñanza, atendiendo al desgranamiento en el Nivel.

La muestra intencional estuvo conformada por 20 alumnos con trayectorias formativas continuas, 15 con trayectorias discontinuas y 5 que abandonaron totalmente sus estudios, todos pertenecientes a la cohorte 2011. Además, fueron parte de la muestra 6 docentes con más de cinco años de antigüedad en el Nivel y en la carrera.

El número de la muestra intencional ha sido determinado de acuerdo con los siguientes criterios:

- en cuanto a los alumnos con trayectorias formativas continuas, se eligió a quienes se encontraban cursando de manera regular el 4to año del Profesorado, realizando la residencia pedagógica.
- Entre los alumnos con trayectorias discontinuas, se optó por quienes se hallaban cursando y recursando unidades curriculares de diferentes años, y no reunían los requisitos establecidos por el régimen de correlatividades para realizar su residencia pedagógica.

Por último, se seleccionó a los alumnos que ingresaron en el 2011 y que no habían finalizado el primer año de formación porque abandonaron la carrera.

Con ellos se fueron desarrollando entrevistas, con la intención de conocer sus voces, sus percepciones sobre las prácticas de enseñanzas implementadas por los profesores del IES y el impacto de estas sobre sus propias trayectorias formativas.

Respecto de las entrevistas a los docentes que trabajan en la carrera y tienen más de 3 años de antigüedad en el IES, estas fueron semidirigidas y semiestructuradas. Para su realización se establecieron algunos núcleos temáticos para examinar, como ser: factores que influyen en el desgranamiento en la carrera; actividades, metodología y estrategias que mayormente usan en el desarrollo de las clases; instrumentos y criterios de evaluación utilizados. También se indagó en la manera en que el docente se comunica con los alumnos en correspondencia con las expectativas de estos y su formación inicial.

Para el procesamiento de la información se eligió como modalidad realizar un trabajo descriptivo, que brinde detalles del contexto y los significados de los fenómenos, acontecimientos, etc., permitiendo la interpretación y conceptualización.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se han organizado en dos dimensiones:

1. Prácticas de enseñanza, de la que se desprenden dos categorías: formativas y rutinarias.
2. Trayectorias formativas, donde se distinguen tres categorías: continuas, discontinuas y abandono de los estudios superiores.

Ambas dimensiones mostraron datos de los alumnos del Nivel Superior en relación con las características de su trayectoria; tipos y modos de cursada a lo largo de su formación; aspectos relacionados con las prácticas de enseñanza vividas desde su rol de alumnos, características propias de los docentes formadores; factores que favorecen y condicionan el recorrido en la carrera; prácticas de enseñanza potentes o significativas, y, por otra parte, prácticas de enseñanzas expulsivas. Junto a esto, se evidenciaron aspectos institucionales que provocan el abandono de los estudios, entre otros.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR: FORMATIVAS O POCO SIGNIFICATIVAS

De la presente dimensión se desprenden dos categorías: formativas y expulsivas. Los estudiantes entrevistados afirmaron que las unidades curriculares que les resultaron más complejas fueron Lengua y Matemática, correspondientes al primer año de cursado del Profesorado. Sostuvieron diferentes argumentos: dificultad en la cursada por la gran cantidad de alumnos ingresantes en ese año 2011, por las condiciones edilicias de la institución (espacio reducido, aulas pequeñas); inconvenientes para comprender la explicación brindada por el docente, y, por último, complicaciones para adaptarse al ritmo de estudio del Nivel Superior por el hecho de haber retomado los estudios después de dos o más años de haber finalizado el Nivel Secundario.

En correspondencia con lo anterior, a continuación se reproducen las respuestas más reiteradas de los estudiantes, ante la pregunta *¿Qué unidades curriculares te resultaron más complejas y difíciles?* :

Las materias complejas, Matemática fue una, lo que pasa es que no le ponía ganas, pero una vez que me fui con una profesora particular que me incentivó también, ahí fue que me puse las pilas y me gusto más. (Darío, alumno de 25 años)

Lo que más me costó fue Matemática de primer año, por la bajada. El profesor quería que uno tenga como la didáctica y ese me costó, pero después el año pasado regularicé y saqué el final, pero porque me dediqué exclusivamente a Matemática. (Estela, alumna de 21 años)

En lo que respecta a la caracterización de las prácticas de enseñanza, se observó que los alumnos clasifican estas en dos grandes grupos: *Prácticas de enseñanzas significativas* y

Prácticas de enseñanzas rutinarias o poco significativas. En este punto nos pareció pertinente recurrir a los postulados de la pedagoga María Cristina Davini, quien expresa que existen dos grandes concepciones acerca de la enseñanza:

La enseñanza entendida como instrucción, donde se destaca la mediación del adulto o profesor como transmisor de un conocimiento o modelizador de una práctica. Así, quienes aprenden incorporan los procedimientos, los conocimientos o los conceptos a partir de la acción de quien enseña, a través de la escucha activa, la observación del modelo, la reflexión interna. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Reighiutfi y Merri, 1978, citado en Davini, 2008: 29).

En este marco, los alumnos definen a este tipo de prácticas como aburridas, tradicionales o poco significativas, como prácticas que promueven el pensamiento memorístico, rutinario, repetitivo. Al respecto, algunos de sus testimonios son los siguientes:

Hay clases que son más tradicionales, que son más aburridas, te dan una fotocopia, contestás las preguntas, listo [...] está el profe que le pone ganas y está el que viene, te da las consignas y arréglatelas como puedas y después está el que te considera también o no, o sea mitad y mitad. (Mónica, alumna de 23 años)

Hay clases que son muy tradicionales, esas son más aburridas, se puede decir, nos dan las fotocopias, contestás las preguntas, y cuando comenzás a leer están las respuestas de las preguntas una seguida de la otra. Esas clases son aburridas. (Carlos, alumno de 24 años)

En otros casos, desde los testimonios recolectados se vislumbra la existencia de prácticas de enseñanzas contradictorias, con las que se dificulta el logro de los aprendizajes previstos. Por ende, la enseñanza realizada con una misma secuencia de actividades rutinarias llevará a que los alumnos aprendan a acoplarse a las actividades previsibles sin mayor esfuerzo o a sacar ventajas de esta situación, más que aprender con creatividad e inventiva. (Davini, 2008: 26).

Uno de los testimonios recogidos ejemplifica con claridad tal situación:

Y por ahí las materias que me resultan más complicadas son en las que los profesores evalúan un contenido y citan las palabras textuales. Todo lo que se pueda interpretar y expresar con mis palabras me resulta más sencillo, pero memorísticamente no puedo [...] Algunos profes te hacen una pregunta en particular y te piden una respuesta textual. Hay otros profes que directamente no terminas de entender lo que quieren [...] no son claros. (Claudia, alumna de 26 años)

En cambio, la verdadera enseñanza es la que propone construir significados compartidos. En ellas, el docente debe intentar crear, mediante el diálogo, un contexto de comunicación y metacomunicación común, que se enriquezca paulatinamente con el aporte de los participantes. Asimismo, el profesor deberá facilitar el diálogo y aportar los contenidos elaborados que permitan enriquecer este espacio de intercambio. El enseñante no debe imponer sus propias ideas o visiones, sino crear un ambiente adecuado para que las diferentes perspectivas sean confrontadas y analizadas. Cuando el diálogo se restringe, lo que se impone es la enseñanza del profesor, empobreciendo el desarrollo de la experiencia de los alumnos (Gvirtz y Palamidessi, 2010: 144).

El carácter regulador que posee el proceso de formación de los estudiantes, tal como lo sostiene Ernesto Enríquez (2002), se puede evidenciar ante la pregunta *¿Qué tipo de actividades realizan frecuentemente los alumnos en sus clases?* Los docentes entrevistados respondieron:

[...] las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las clases son variadas. Van desde el análisis de casos, trabajos en grupo, dramatizaciones, investigaciones, indagaciones y explicaciones de los saberes, con su correlato con la realidad próxima de trabajo [...] lectura y comprensión de textos; trabajan con guías de estudio, análisis, la idea es que traten de transferir los conocimientos a situaciones concretas. (Mirta, profesora de 40 años)

Evidenciamos en los relatos de los estudiantes y la enseñanza entendida como guía, la segunda clasificación planteada por Davini, destacándose el apoyo por parte del adulto o profesor y el papel central de la actividad de quienes aprenden a través de la observación directa de fenómenos, la búsqueda y la indagación activa, la resolución de problemas, la reflexión activa y la inventiva. La metáfora es la enseñanza como andamio para que los alumnos elaboren el nuevo conocimiento en una secuencia progresiva de acciones. (Newman, Griffin y Colé, 1991; Greeno, 1997; Colé, 1995, citado en Davini, 2008: 30).

Cuando se preguntó a los alumnos: *¿Cómo caracterizarías las prácticas de enseñanzas de los profesores del Instituto?*, algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

Son buenas las prácticas, pero en algunos casos las clases son más didácticas, algunos profesores se esmeran más, vos ves que traen otras estrategias al aula, traen power point, láminas o distintas estrategias para trabajar en grupos, y algunos no, en algunos es lo clásico: te dan una fotocopia, te hacen preguntas, te dicen 'contesten en grupo' y listo. (Patricia, alumna de 25 años)

De este modo, la idea de mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar. Quienes enseñan son mediadores entre el contenido cultural a transmitir (conocimiento, habilidad o práctica) y las características de los sujetos que aprenden y del contexto particular. Los alumnos expresan que este tipo de prácticas les habilitaron la posibilidad de acercarse al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo:

[...] Las clases que me gustan son las más dinámicas, las que te llaman la atención. El profe de Ciencias Naturales es el único que sale con esas actividades, que son bastante complejas, pero el día de mañana como docentes lo vamos a tener que hacer. (Patricia, alumna de 25 años)

Se destaca sólo en una de las docentes entrevistadas, la tendencia a proponer una formación, tal como la postula Gilles Ferry, desde el denominado Modelo centrado en el análisis, que propone un proceso de desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad. Ello se evidencia en los objetivos de aprendizajes explicitados por esa docente: “análisis del contexto que conforma la realidad del campo de trabajo” [...] “articulación teoría-práctica que propicie una aproximación a la realidad escolar” [...] “reflexión sobre la realidad escolar, a la luz de las teorías pedagógicas vigentes” (Carolina, profesora de 35 años).

LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: CONTINUAS O DISCONTINUAS

En la segunda dimensión identificada, *Trayectorias formativas*, se distinguen tres categorías: *continuas*, *discontinuas* y *abandono de los estudios superiores*.

En las trayectorias continuas, sólo identificamos el caso de cuatro estudiantes que llegaron al 4to año de la carrera sin pausas, retrocesos ni materias pendientes de aprobación, que llevaban la cursada y la aprobación de las materias en los tiempos previstos por el sistema.

Sin embargo, la gran mayoría de los alumnos que ingresan a la carrera no permanecen hasta su finalización, y los que lo hacen no siguen la linealidad propuesta por el sistema educativo: “Me quedan Lengua y Matemática de primero. Y de tercero, Alfabetización Inicial” (Patricia, alumna de 25 años).

En consecuencia, también se incluyó en esta categoría a estudiantes que se encuentran cursando el último año de la carrera en el tiempo previsto, pero con materias pendientes desde el primer año, ya que el régimen de correlatividades lo permite.

Por otra parte, se denominó “discontinua” la situación de los estudiantes que ingresaron en el mismo año (2011), pero que por diferentes motivos interrumpieron la cursada por un tiempo no menor a 6 meses, o que se detuvieron en un Nivel.

La realidad de las trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos está signada por circunstancias que afectan el recorrido de la carrera: demandas familiares, trabajo, dificultades en áreas específicas (Matemática y Lengua, mayormente nombradas), prácticas de enseñanza no significativas y carencias económicas. Situaciones que refieren tanto a lo institucional y pedagógico como a lo personal y familiar. Este trabajo focaliza en la interpretación de lo primero.

Los docentes entrevistados presentaron posturas diversas en cuanto a la consideración acerca de cuáles son los factores que influyen en el desgranamiento que se produce en el Profesorado de Educación Primaria. Estas reflejan concepciones vinculadas estrechamente con la hipótesis del capital cultural propuesta por Pierre Bourdieu, la cual representa una alternativa conceptual frente a las razones habitualmente esgrimidas acerca del éxito y el fracaso en las trayectorias escolares, que desvinculan el desempeño escolar de los determinantes sociales y de las prácticas escolares que producen y reproducen formas de distinción y depositan la responsabilidad del propio fracaso en la naturaleza individual (“la cabeza no le da para el estudio”) o social (“de padre repetidor, hijo repetidor”) de cada persona.

Además, se han identificado desde las respuestas de los docentes entrevistados otros factores que influyen en los tipos de trayectorias formativas de los alumnos del Nivel Superior.

Se hacen algunos señalamientos como los siguientes: “Falta de tiempo u organización para leer, analizar y estudiar al material bibliográfico”; “carencia de técnicas y hábitos de estudio”. “Dificultades en la comprensión de textos; metodología de trabajo”. (Laura, profesora de 35 años). “La falta de técnicas de estudio por parte de los chicos, por ahí”. “El lenguaje académico que les cuesta también, el vocabulario técnico del Nivel”. “Hay muchos (alumnos) que no tienen esos saberes por distintas razones, entonces se hace complicado”. (Mirta, profesora de 40 años).

Asimismo, los testimonios relacionan las trayectorias de los estudiantes con variables socioeconómicas: “falta de recursos económicos para acceder al material de estudio”. (Laura, profesora de 35 años). “Muchos enfrentan dificultades sociales (alumnas/os que son madres y padres), no pueden cumplimentar por otras responsabilidades como el trabajo y la familia”. “Influye lo socioeconómico, por ahí no tienen dinero para pagarse los apuntes”. (Carlos, profesor de 45 años).

Refuerzan esta segunda postura afirmaciones que hablan de la “falta de un verdadero acompañamiento a la trayectoria o de estrategias de retención con calidad de los alumnos por parte de la institución”.

En las entrevistas, los alumnos refirieron a experiencias con el profesor, con el grupo de trabajo, con los otros estudiantes y hasta con el personal no docente de la institución. En todas se alude al valor de la relación establecida con cada uno de los actores involucrados; muchas de ellas son positivas, pero algunas tienen carga negativa. Estas últimas se reconocen en vivencias con algunos profesores, con quienes no se sentían incluidos en la propuesta de enseñanza, o de quienes percibían cierta provocación.

“Hay profesores que tratan mal a los alumnos, hay profesores que dicen: ¡ustedes son burros! si no saben, dejen la carrera” [...] “Bueno, a ver chicos, vamos a escuchar a las compañeras o a las correligionarias”, dijo el profesor, como si fuera que nosotros no somos compañeras”. (Claudia, alumna de 22 años)

Los vínculos establecidos entre alumnos y profesores condicionan de manera relevante el proceso de aprendizaje, los estados de ánimo, las motivaciones y, por ende, la formación. Colaboran con la construcción de la identidad, pues reconocen al estudiante en el rol de alumno, compañero, adulto, quien demanda ser reconocido por sus profesores. Es necesario que el profesor le ofrezca al alumno un lugar en ese escenario, que a través de sus prácticas docentes genere experiencias que provoquen el aprendizaje, y, con ello, surja la identidad del sujeto en relación con la trayectoria educativa. Jacques Ardoino se refiere al papel de los formadores como sujetos que acompañan a otros sujetos. Sin embargo, este rol no aparece en algunos docentes, y se manifiesta justamente lo contrario: sensaciones y experiencias que obstaculizan la construcción de la identidad, como la subordinación, la humillación, el temor, la vergüenza, etc.

Es oportuno traer aquí el concepto de formación de Gilles Ferry: “formarse implica reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (Ferry, 1990:54). Así, las vivencias tanto positivas como negativas de los estudiantes constituyen instancias de formación porque promueven el análisis, la reflexión y la crítica hacia prácticas y actitudes que desean adoptar o rechazar en el futuro docente. La noción de “retorno sobre sí mismo” que resalta Jean Filloux permite comprenderlo claramente; retorno que sólo puede hacerse con la mediación del otro. Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad donde se hace posible volver sobre sí (Filloux, 1996).

A su vez, Ardoino (2005) hace uso del concepto de tiempo para decir que el trayecto-camino requiere tiempo para ser andado, un tiempo que es singular, ligado a las circunstancias vividas por la persona. En este sentido, durante la investigación se observó que el tiempo del que disponen los alumnos del profesorado para el desarrollo de la carrera no coincide con el determinado por el sistema educativo, lo que da lugar al desarrollo de diferentes trayectos educativos: continuos, discontinuos, abandono.

Aquí la noción de “autorización”, propuesta por Ardoino, subyace en la praxis de los sujetos estudiantes que se autorizan a tomar la decisión de “hacer una pausa”, “abandonar”, “no rendir determinadas materias”, priorizando otras cuestiones de la vida privada (trabajo y familia) o estrictamente académicas, en función de sus intereses, deseos y proyectos; trayectorias educativas distintas, paralelas al recorrido de la carrera. Desde la perspectiva de Ardoino, autorizarse a decidir los medios que dependen de uno mismo es un signo de formación y de identidad personal.

CONCLUSIONES

El estudio y seguimiento de las trayectorias formativas en el Nivel Superior constituyen una fuente de información para la planeación educativa, en la búsqueda de mejorar la calidad en la formación inicial y contribuir al logro de una educación superior más inclusiva.

Los resultados obtenidos en la investigación a la que se refiere este artículo muestran que el desgranamiento y el abandono de la carrera de Profesorado de Educación Primaria no pueden ser explicados de manera lineal o estática, como una realidad ya dada, de un modo inmutable, es decir, como sujetos a una sola causa. Por el contrario, dependen de un entramado de condiciones donde se encuentran y se influyen mutuamente los aspectos individuales, sociales, políticos, pedagógicos e institucionales.

Así, pudimos comprender que tanto la permanencia como el abandono de los estudios por parte de los estudiantes dependen de la organización de un proceso institucional más amplio, que debe favorecer tanto el ingreso como la permanencia y el egreso de los alumnos. Esta convicción se sustenta en la mirada ya planteada por Estela Cols en su artículo “La formación docente inicial como trayectoria”, en el que sostiene que las trayectorias deben comprenderse “en contexto”. En palabras de dicha autora, ese recorrido se lleva a cabo en el marco de una institución formadora y de un currículum que, en tanto proyecto, anticipa un sentido y define un trayecto deseado. Ese proyecto educativo, añade Cols, se despliega en

prácticas institucionales y en la acción pedagógica de cada uno de los profesores implicados en la tarea formativa.

De acuerdo con lo descripto, los resultados obtenidos en la investigación han mostrado, en un inicio, una relación directa entre las prácticas de enseñanza y las trayectorias formativas de los estudiantes del IES, lo que condiciona la permanencia de los estudiantes en el Nivel Superior. Sin embargo, ampliando el foco de estudio, desde el trabajo realizado en terreno se han identificado otros condicionantes que determinan la continuidad y el abandono de los alumnos del IES, como los que se enumeran a continuación: recursos económicos insuficientes para solventar el costo de los materiales de estudio; falta de adaptación al Nivel Superior; falta de motivación y estímulo en la carrera; discontinuidad en el desarrollo de las clases por ausencia de los profesores; ausencia de instancias de acompañamiento institucionales; falta de diagnóstico y conocimiento de los tipos de trayectorias formativas de cada alumno por parte de la institución.

Una de las problemáticas importantes que se debe resaltar es que existe en el Nivel Superior un marco curricular y normativo que se posiciona desde una perspectiva que concibe el recorrido de los estudiantes como una trayectoria lineal, y no como un camino, como lo piensa Ardoino, quien sostiene que “en el sistema educativo los responsables piensan a los estudiantes en términos de trayectoria para calcular el presupuesto” (Ardoino, 2005: 32-33). Sin embargo, es preferible hablar de camino-caminante, puesto que esto implica acompañamiento y ser acompañado. El formador, afirma Ardoino, el que acompaña, piensa en el estudiante como alguien que requiere del acompañamiento, es decir, de un *partenaire*. En educación este término corresponde a personas, a sujetos que están en relación unos con otros. Por ende, es necesario reformular y reconstruir la función del formador de formadores en la formación inicial docente, para que pueda acompañar las trayectorias académicas, reconociendo todos los caminos posibles y la importancia del acompañamiento y comprendiendo que guiar-orientar no implica que el alumno deba aprender en soledad y sin los andamiajes necesarios. En esta dirección, el trabajo empírico realizado en el marco de esta investigación mostró la existencia de alumnos del Profesorado que pierden materias por desconocer el régimen de cursada, el porcentaje de asistencia a clases requerido, el régimen de correlatividades, las instancias de exámenes parciales y los recuperatorios, etc. Ello nos remite a retomar los elementos que aporta Sandra Nicastro para pensar cómo debiera ser la acción educadora entorno a la consideración de las trayectorias educativas. Esta investigadora sostiene que “formar la autonomía del alumno no supone soltarlo a su arbitrio sino armar el lazo que reúne la subjetividad e institución-organización” (Nicastro, 2009: 64).

En esta línea, se abre una ventana de investigación muy importante desde el presente artículo. Fundamentalmente, invita a preguntarse cuáles son los dispositivos que pueden responder a los requerimientos y las demandas de los alumnos para acompañar, guiar y analizar sus trayectorias formativas/académicas.

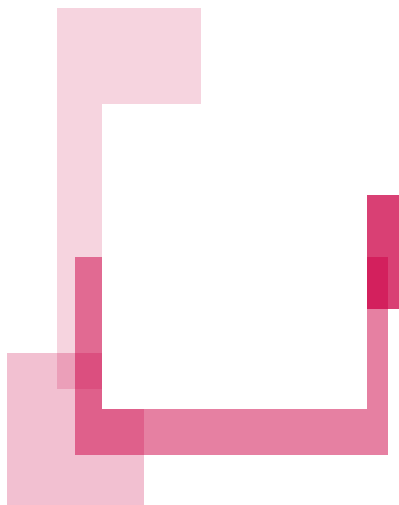
Este texto habilita interesantes líneas para futuras indagaciones en las que se articulen necesidades y deseos de los actores involucrados en un proyecto que mejore la formación inicial docente.

De esta manera, resulta pertinente avanzar en la investigación hacia la identificación de los dispositivos institucionales que se ponen en juego para el acompañamiento en el recorrido que realizan los estudiantes, a fin de acortar la brecha entre las trayectorias continuas y discontinuas, asumiendo la responsabilidad, como institución formadora, de garantizar las condiciones que apoyen la permanencia de los estudiantes. Es imprescindible habilitar nuevos espacios y tiempos institucionales para generar y/o fortalecer líneas de acción que permitan el “encuentro” de todos los actores, a fin de establecer otras maneras de vincularse y buscar alternativas para que los estudiantes “se encuentren en la carrera que han elegido para caminar”, focalizando en los siguientes interrogantes: ¿Existen dispositivos que acompañen las trayectorias formativas durante el ciclo lectivo o sólo curso el introductorio para ingresantes, al inicio de la carrera? ¿Se realiza un seguimiento de cada cohorte o simplemente se vinculan los ingresos y egresos de una carrera en un determinado año? ¿Cuáles serían los dispositivos institucionales necesarios para sostener el acompañamiento de los alumnos durante todo el trayecto formativo?

Por lo argumentado hasta aquí, podemos sostener que avanzar en el estudio de trayectorias formativas requiere arribar a la explicación del fenómeno no en términos de relaciones causales, trasladables a todos los universos posibles, sino analizando los condicionantes intervinientes en un contexto determinado, para ayudar a la comprensión de la problemática central que es el desgranamiento que experimentan los institutos de educación superior. Ello implica detenerse a mirar no sólo el ingreso y el egreso de los estudiantes, sino también la continuidad de sus estudios, la no continuidad, las pausas, los tiempos e, incluso, el abandono.

BIBLIOGRAFÍA

- ARDOINO, J. (2005).** *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BOURDIEU, P. (1997).** *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- COLS, E. (2007).** “Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo”. En CAMILLONI y otras: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- COLS, E. (2008).** “La formación docente inicial como trayectoria”. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el ciclo de desarrollo profesional de directores. INFD. Recuperado de cedoc.infd.edu.ar/upload/Cols_Laformacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc
- DAVINI, M. C. (2008).** *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2006).** *Desgranamiento en Educación. Datos básicos para el análisis de la retención*. Departamento Análisis de la Información. Dirección de Información y Estadística.
- FERRY, G. (1990).** *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- ENRÍQUEZ, E. (2002).** *La Institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- FILLOUX, J. C. (1996).** *Intersubjetividad y formación*. Colección Formación de formadores (Tomo 3). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2010).** *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- NICASTRO, S. y GRECO, M. B. (2009).** *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.





LAS TUTORÍAS A DOCENTES EN FORMACIÓN EN LOS PROFESORADOS: UN DOBLE DESAFÍO

Walter VIÑAS

vinaswalter@gmail.com

Fernando MASTANDREA

fevimc@yahoo.com.ar

ISP “Dr. Joaquín V. González”

CABA

RESUMEN

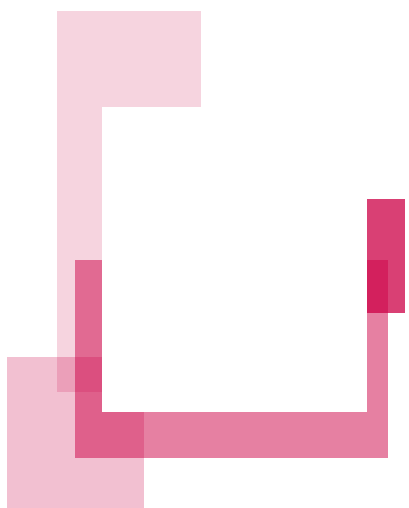
El proceso expansivo de la educación superior ligado a políticas de democratización e inclusión ha puesto en evidencia las grandes dificultades de muchos estudiantes para el acceso y permanencia en instituciones terciarias y universitarias. Para comprender de qué manera las instituciones de Nivel Superior intentan dar respuesta a esa problemática, se ha realizado una investigación que indaga sobre el caso de un instituto de formación docente que implementa un sistema de acompañamiento a sus estudiantes.

Las preguntas que guiaron dicho trabajo fueron: ¿Cómo funcionan y se organizan las acciones de acompañamiento en este instituto? ¿Qué aspectos y elementos de estas acciones colaboran con el acceso y permanencia de los estudiantes? ¿Cómo impactan las prácticas de acompañamiento, en relación con la construcción de su rol como estudiante de Nivel Superior, y futuro docente?

Para la realización de la investigación se recurrió a una metodología cualitativa, en la que se desarrolló un estudio descriptivo, exploratorio e interpretativo.

En el presente artículo se presentan algunos resultados, derivados de dicho estudio, que aportan al debate en torno a la formación docente. Se trata de la existencia e incidencia de modalidades de acompañamiento informales, la necesidad de formación para acompañar la formación frente a los condicionamientos del contexto, y el doble desafío de atender a la formación de otro mientras que al hacerlo se encarna un modelo que forma al otro.

Palabras clave: Formación Docente - Trayectoria - Tutorías



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, en la Argentina, asistimos a la expansión de la educación superior en concurrencia con políticas de inclusión que la enmarcan en procesos de democratización del Nivel. No obstante, diversos estudios indican que un gran número de personas se enfrenta a fuertes dificultades en los procesos de acceso y permanencia en el sistema terciario y universitario.

En tal sentido, las instituciones del Nivel han diseñado variados sistemas de acompañamiento a sus estudiantes noveles, como estrategia de apoyo y orientación con vistas a mejorar el rendimiento de estos, orientarlos en la vida académica, favorecer la permanencia en la institución formadora y culminar exitosamente su trayecto formativo.

Dentro de este contexto amplio, nuestros interrogantes se orientaron a examinar lo que ocurre en las instituciones de formación docente, preguntándonos cuáles son las acciones de acompañamiento que se realizan, qué aspectos y elementos de estas colaboran con el acceso y la permanencia de los estudiantes del profesorado y cómo influyen tanto en la construcción de su rol de estudiante de Nivel Superior como de futuro docente.

En torno a estas cuestiones se desarrolló la investigación a partir de la cual se elabora el presente artículo.¹ Nos parece oportuno destacar que esta se inscribió dentro de una metodología cualitativa, que incluyó un estudio descriptivo, exploratorio e interpretativo.

1- La investigación "Conocer para incidir en las prácticas" se llevó a cabo en el marco de los proyectos concursables 2012 del INFD y finalizó en 2014. Se enmarcó en el Proyecto N° 1561:0 "Los dispositivos de acompañamiento a los estudiantes del profesorado y su incidencia en el fortalecimiento de las trayectorias formativas".

Adoptar un enfoque interpretativo nos permitió comprender el sentido de las prácticas sociales que los sujetos desarrollan, en función de la significación que le atribuyen a la realidad.

Consecuentemente, las estrategias para relevar la información incluyeron: entrevistas semi-estructuradas, observaciones sistemáticas (no participantes), la técnica de grupo focal, el análisis de fuentes documentales y notas de campo. El estudio se basó en el análisis en profundidad de un caso: el profesorado de Geografía del ISP “Dr. Joaquín V. González”.² Allí se entrevistó a dos tutoras institucionales, a los tres tutores pares del departamento, a dos docentes del departamento y a dos grupos de alumnos de 1° y 2° año de la carrera, respectivamente.

Resulta oportuno señalar que la carencia de investigaciones específicas sobre tutorías para los profesorados y la existencia de problemáticas no abordadas sistemáticamente en estas instituciones, ponen de manifiesto la pertinencia del trabajo realizado.

En este artículo presentamos algunos hallazgos surgidos en la investigación mencionada, junto con reflexiones e interrogantes que esperamos contribuyan a la discusión de problemas y desafíos propios de las prácticas de enseñanza en la formación docente. De igual modo, creemos que pueden aportar al debate alrededor de los procesos de democratización del Nivel Superior.

En particular, a continuación desarrollaremos tres elementos significativos en relación con las tutorías y las acciones de acompañamiento a los estudiantes del profesorado: la existencia de acciones de acompañamiento que operan en diferentes niveles de formalidad, la presencia de tensiones asociadas a procesos formativos que interactúan en forma recíproca y la expresión de un doble desafío que consideramos inherente al acompañamiento tutorial en la formación docente.

ORIENTAR, ACOMPAÑAR Y SOSTENER

Sabemos que la tutoría es un recurso utilizado largamente en la historia de la educación (Malbrán, 2004), al que se ha atribuido múltiples sentidos y significaciones.

Desde nuestro punto de vista, definimos la tutoría como *una función educativa, ligada a las acciones de orientar, acompañar y sostener a los sujetos con el propósito de mejorar sus procesos formativos*.

2- El ISP “Dr. Joaquín V. González” es una institución pública masiva (7000 alumnos), con más de 100 años de historia y una amplia oferta curricular (17 carreras de grado y 6 postítulos). La carrera de Geografía cuenta con una población aproximada de 300 alumnos.

Dentro de las instituciones educativas esta función se ha manifestado (y se manifiesta) por medio de diversos formatos, tareas y roles.

En cuanto a los formatos, pueden encontrarse, por ejemplo, tutorías presenciales, semipresenciales o virtuales, de duración variable. Asimismo, existen tutorías individuales o grupales, obligatorias u optativas, etc. En relación con las tareas o actividades que se proponen estas son igualmente diversas, como por ejemplo, asistir a las sesiones para estudiar, leer, escribir, discutir el trabajo con su tutor o consultar. El trabajo con el tutor puede estar orientado al apoyo en contenidos específicos de la carrera o al desarrollo de habilidades generales sobre cómo estudiar, cómo desenvolverse en la vida universitaria, o cómo responder a las tareas académicas y trabajos prácticos, entre otros.

Finalmente, de manera análoga, el rol tutorial admite ser desarrollado por numerosos actores como es el caso de los profesores (a cargo, o no, del dictado de clases) u otros profesionales, e inclusive por estudiantes más avanzados en las carreras.

En el caso examinado, los tutores institucionales fueron tres. Denominamos tutores institucionales a docentes del Instituto que desempeñan acciones de acompañamiento específicas, en tiempos y espacios diferenciados a sus clases. Tales tutores han sido seleccionados para ello, en concursos públicos, son reconocidos como tales y perciben una remuneración económica por el desempeño de esa función. Estos, además de sus intervenciones directas con estudiantes, llevan adelante el programa de “tutores pares”.

Los tutores pares son estudiantes avanzados de la carrera que brindan atención, apoyo y orientación individual o grupal a sus compañeros de los primeros años, sean estos de su carrera o no. Al igual que con los tutores institucionales, estas tareas pueden ser de acompañamiento en general, como así también de ayuda disciplinar.

Para acceder a ser un tutor par, estos estudiantes deben cumplir determinadas condiciones y requisitos.³ Debemos destacar la relevancia que adquiere el proyecto de tutores pares teniendo en cuenta las necesidades de atención en función de la gran cantidad de estudiantes que requieren de orientación en una institución masiva como la del caso analizado.

En las observaciones y las entrevistas se pudo constatar que las acciones tutoriales llevadas a cabo por los tutores institucionales y los tutores pares estuvieron orientadas a la atención prioritaria de los estudiantes ingresantes y de primer año, a encaminar a los ingresantes en

3- Deben tener la mitad de la carrera aprobada, un promedio igual o mayor a 7 puntos y contar con un perfil de trabajo colaborativo y participativo a lo largo de la cursada de sus materias. La convocatoria para ser par tutor se publica en la página oficial del Instituto y se difunde, además, a través de los espacios virtuales, en los departamentos y en las carteleras.

cuestiones ligadas a lo administrativo-burocrático (inscripciones, trámites, etc.) y también en destrezas ligadas a las técnicas de estudio propias del Nivel.

En este punto, conviene subrayar que lo dicho hasta aquí supone sólo uno de los niveles en los que las acciones tutoriales se producen en la institución. Efectivamente, en paralelo a las tareas de apoyo y orientación organizadas por los tutores institucionales y los tutores pares, a las que denominamos “prácticas de acompañamiento formales”, operan otras prácticas alternativas de acompañamiento, que designamos “prácticas de acompañamiento informales”.

Estas últimas, son efectuadas por los propios compañeros más avanzados en la carrera en el marco de lo que pudimos identificar como una comunidad de práctica (Wenger, 2010). Estas intervenciones son de carácter asistemático, no obstante, recurrentes y concurrentes, un tipo de acción y una forma de afiliación que, según el autor referido, no sólo da forma a lo que hacen los estudiantes, sino que también conforma quiénes son y cómo interpretan lo que hacen. En las entrevistas a los estudiantes del primer y el segundo año de la carrera, estas acciones se reconocieron como las de mayor impacto respecto de las “formales”, influyendo sobremanera en la permanencia de los estudiantes puesto que actúan, según lo expresan, como un factor motivacional y de sostén.

¿ACOMPañAR PARA FORMARSE O FORMARSE PARA ACOMPañAR?

Como hemos dicho en el punto anterior, en la institución investigada adquiere relevancia el proyecto de tutores pares.

A diferencia de lo que ocurre con los tutores institucionales, los tutores pares desarrollan sus acciones de manera voluntaria *ad honorem*. En virtud de ello, se indagó en las entrevistas sobre los motivos que los impulsaron a ejercer este rol. En tales circunstancias, manifestaron principalmente dos razones: una determinada predisposición a la ayuda, y el potencial aporte de la función del tutor par para la formación profesional docente.

En relación con la segunda afirmación, queremos destacar que, al igual que los tutores pares entrevistados, concebimos en el dispositivo tutorial un gran potencial formativo en la medida que este posibilita la adquisición de saberes ligados al quehacer docente. Especialmente si se considera que el tutor par será orientado permanentemente por un tutor institucional. Desde este punto de vista, es posible afirmar que “ser tutor, forma”.

Según los aportes de Ferry (1997), la formación es algo que tiene relación con adquirir una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma.

Habría que decir también, en cuanto a la formación de los tutores pares para el desempeño de su rol, que en numerosas ocasiones tanto los tutores institucionales entrevistados como los tutores pares reconocieron que dicha formación se encuentra ligada con la experiencia, y al hecho de que al transitar la experiencia de ser tutor “se aprende a serlo”.

Cabe preguntarse entonces sobre las condiciones necesarias para que una experiencia así se constituya en un proceso formativo. En tal sentido, de acuerdo con Filloux (1996), será necesario que se genere el *retorno sobre sí mismo*, es decir, la reflexión como posibilidad de pensar lo actuado, lo pensado, lo sentido.

Advertimos en nuestro estudio una tensión ineludible entre la necesidad de formar y acompañar a los tutores pares para el ejercicio de la tutoría con la necesidad de atender a una gran cantidad de estudiantes que requieren de orientación.⁴ En consecuencia, adquiere gran significatividad la responsabilidad institucional de encontrar y posibilitar espacios y tiempos en los que se den procesos de reflexión sistemática de las experiencias vividas por los tutores pares en sus tareas, de forma tal que se constituyan en “acompañantes acompañados”.

No obstante ello, y aunque estas condiciones y espacios se encuentren garantizados, consideramos que la potencialidad y capacidad formativa del rol tutorial (formación *en* la acción) no sustituye la necesidad de formarse para su ejercicio (formación *para* la acción tutorial).

Como resultado de esta última reflexión emerge, lógicamente, la pregunta ¿dónde se forman los tutores institucionales que deben acompañar a los tutores pares? ¿Es suficiente, para ello, ser docente?

DOBLE DESAFÍO

Retomando la idea del potencial formativo que posee el dispositivo tutorial, tanto para los tutores pares como para los estudiantes que son tutorados por ellos, en este apartado nos interesa precisar un poco más.

Cuando hablamos de “potencial” evidenciamos un carácter de posibilidad/oportunidad que se opone a una percepción, más o menos generalizada, según la cual el mero hecho de participar en experiencias de acompañamiento es *en sí misma* formativa. Con esto no

4- Al momento de realizar la investigación, la institución contaba con 3 tutores institucionales y 21 tutores pares para una población cercana a los 7000 estudiantes.

queremos decir que esta experiencia no tenga un valor intrínseco, o que no posibilite la adquisición de determinados saberes; en su lugar, queremos enfatizar que para formarse en determinados saberes, habilidades y actitudes relativas a la tarea docente, la sola experiencia no es suficiente.

En tal sentido, al referirnos al potencial formativo, estamos pensando lo “formativo” en relación con la “profesión de destino”, es decir, la docencia. Y tal como lo anticipamos, abordamos estas cuestiones en el marco de la “nueva epistemología de la práctica” (Schön, 1992), referida a los procesos de formación de profesionales en competencias de la profesión. Esto supone que la articulación de la teoría y la práctica, en este campo, se desarrolla a través de estrategias metodológicas y organizativas en las que se propicia la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Según Lucarelli (2004), la articulación teoría-práctica, tanto como un proceso genuino de aprendizaje, como para la adquisición de las habilidades complejas de la profesión, es un elemento significativo como dinamizador de esos procesos.

Consideremos ahora otro elemento: las modalidades en que esta potencialidad formativa puede desplegarse. Vimos que un aspecto para que los tutores pares vayan adquiriendo habilidades que le serán útiles en su futura práctica docente es necesario que ellos mismos se encuentren acompañados y sostenidos por los tutores institucionales; y que tengan oportunidad de reflexionar junto a ellos sobre las acciones realizadas como tutor par. Sin embargo, existe otro factor que influye en este proceso de aprendizaje: el modelado.

Según Andreozzi (1996), un modelo profesional es “un conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional, tal como ellas se encuentran articuladas en configuraciones prototípicas de rasgos o atributos que definen ‘el ser en sí’ (aceptado, legitimado) de la profesión, en un momento particular de su evolución como campo[...].” (p. 22). En consecuencia, puede afirmarse que los tutores institucionales transmiten un *modelo* de actuación profesional docente en la que ellos mismos se ofrecen como modelo de identificación para los estudiantes, contribuyendo a la construcción del sí mismo profesional de los alumnos.

De acuerdo con ello, podríamos decir que dicha forma de enseñanza de la profesión se enmarcaría en lo que Bandura (1982) ha denominado como “enseñanza por modelado”. Con respecto a esta, el “modelo” es el profesional docente; que va orientando y refiriendo a su propia experiencia profesional, mientras los estudiantes lo observan y escuchan.

Llevando un poco más allá esa misma idea, debemos inferir que este fenómeno del modelado es transferible al vínculo entre los tutores pares y los alumnos tutorados. Refuerza esta hipótesis lo que manifestaron dos de los tres tutores pares entrevistados, los cuales afirmaron

que influyeron en su decisión de ser tutor par el vínculo establecido con los tutores pares que los recibieron al ingresar al Instituto.

Sobre la base de estas consideraciones, sostenemos que el acompañamiento tutorial a estudiantes que se están formando para ser docentes representa un doble desafío para el tutor: acompañar a la formación profesional de los estudiantes mientras que, en simultáneo, la configuración que adquiere ese acompañamiento es (a través del modelado), formativo en sí mismo.

Atender a esta doble formación es un doble desafío y una prerrogativa específica de quienes son tutores en instituciones de formación docente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Ante la evidencia de la existencia de prácticas eficaces, pero informales, que colaboran con la inclusión de los estudiantes al Nivel Superior nos preguntamos:

¿Pueden y/o deben las instituciones formadoras generar condiciones propicias para que estas prácticas se desarrollen? ¿Deberían formalizarlas, o adoptarlas como modelos de intervención para acciones más formales? ¿Dependerá la eficacia de las acciones informales de acompañamiento, precisamente, de su condición de informalidad?

Por otra parte, ante el desfase existente entre estructura de las tutorías, asociada a los recursos provenientes de la jurisdicción, y la dimensión de las necesidades de los estudiantes derivada de la masividad, advertimos el siguiente desafío institucional:

¿Cómo fortalecer las acciones de los tutores pares, en cuanto a su cobertura y/o impacto para la atención de las necesidades estudiantiles, sin descuidar la propia formación del tutor par, necesaria para el ejercicio de ese rol? ¿Cómo debería configurarse la formación de los tutores pares, en relación con la formación inicial que están transitando?

Los planteos anteriores también evidencian un segundo desafío en términos de política educativa y su consecuente marco normativo acerca del rol del tutor. Efectivamente, desde la normativa se definen, además de las tareas y funciones del tutor, la asignación de recursos a las instituciones del Nivel destinados al financiamiento de los cargos de los tutores. Su análisis evidenció que tales recursos son asignados con una escala de referencia que no se ajusta a la realidad de algunas instituciones, como la del caso estudiado.

Asimismo, otros hallazgos, no presentados en este artículo, pero que aportan a la discusión, nos permiten reflexionar en torno a: ¿Cuál es el momento de acompañar? ¿Se debe

acompañar a los estudiantes en los primeros años, e incluso desde el curso de ingreso, o en toda la carrera? ¿Qué relación puede establecerse entre la orientación, el acompañamiento y el sostén con la autonomía que es necesario que desarrolle un futuro profesional? ¿Con qué lógicas y criterios deben evaluarse las acciones tutoriales?

Para finalizar, queremos reforzar la idea de que las tutorías desarrolladas *por* y *para* estudiantes que se están formando como docentes, adquieren una singularidad insoslayable, al constituirse en verdaderos “modelos de actuación profesional”. Es por ello que sostenemos que se requiere investigar más y ahondar la reflexión en el ámbito de las tutorías en la formación docente. Esperamos que nuestro trabajo represente un aporte en este sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREOZZI, M. y otros (1999).** “Profesionalización docente y autonomía del profesorado: Algunas notas teóricas”. *Revista Redes para la Organización y Administración. Temas institucionales*, Año IX (99), Mayo. Buenos Aires.
- BANDURA, A. (1982).** *Aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- FERRY G. (1997).** *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FILLOUX J. C. (1996).** *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- LUCARELLI E. (2004).** *El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular* (tesis doctoral). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- MALBRÁN, M. del C. (2004).** “La tutoría en el nivel universitario”. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, Vol 1, pp. 5-11, La Plata, 2004.
- SCHÖN, D. (1992).** *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- WENGER, E. (2001).** *Comunidades de práctica: aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós.



ABORDAJES DE NUEVOS/VIEJOS ROLES: EL TUTOR ACADÉMICO EN SANTA FE

María Susana IBÁÑEZ

ma.susana.ibanez@gmail.com

Flavia BONADEO

flaviasb2@gmail.com

Paola D'ANGELO

paoladangelo22@gmail.com

Viviana MUGA

vivianamuga@gmail.com

ISFD N° 8 “Almirante Guillermo Brown”

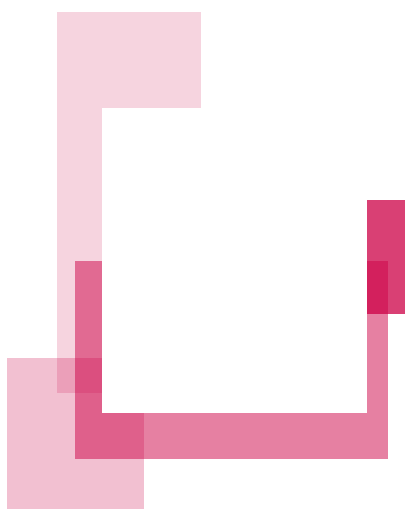
Santa Fe

RESUMEN

En este artículo reflexionamos sobre las variables que entraron en juego en el proceso de mediación de la política de tutorías académicas que se implementaron en el marco de los Planes de Mejora Institucional (“PMI”) desde 2010 hasta 2015, último año de desarrollo del proyecto tutorial en la Provincia de Santa Fe, y sobre la forma en que los ISFD pueden enriquecer la formación de futuros docentes con consideraciones sobre las prácticas del tutor académico. Estas reflexiones surgen de los resultados de un trabajo de investigación que buscó identificar dichas variables e interrogar la manera en que se valora esta acción en tanto forma de promover la inclusión educativa. La investigación se centró en el nivel institucional, para lo que se seleccionaron cuatro escuelas secundarias públicas del conglomerado de la ciudad de Santa Fe. Se recurrió al análisis de documentos producidos a nivel nacional y jurisdiccional, y a entrevistas semiestructuradas a funcionarios ministeriales referentes del programa de tutorías, referentes territoriales, supervisores, directivos y tutores.

Las diferentes variables identificadas, las valoraciones que realizaron los sujetos entrevistados y lo que estos sujetos valoraron como algunas “buenas prácticas tutoriales” han puesto en evidencia que los ISFD deben establecer un diálogo más fluido con las nuevas políticas e implementar acciones de formación que preparen a los futuros docentes para nuevos roles en una escuela secundaria cada vez más exigente de una formación docente adecuada a las nuevas demandas.

Palabras clave: Escuela Secundaria - Formación Docente - Mediación - Política Pública - Tutoría



INTRODUCCIÓN

En 2010 comenzaron a implementarse en Argentina Planes de Mejora Institucional (PMI) en 3500 escuelas secundarias, que se extendieron a más de 5000 en 2011. Tenían como propósito enmarcar estrategias educativas innovadoras, como proyectos de mejora de la convivencia, articulación con la educación primaria y superior, y tutorías académicas. Estas últimas se implementaron en Santa Fe con el fin de acompañar a los alumnos de 1º y 2º año en espacios curriculares específicos (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés) a lo largo de la cursada y en el período de exámenes. El proyecto jurisdiccional preveía un marco de flexibilidad que le permitía a cada institución conferirles a las tutorías un propósito pedagógico particular y propio. Es de destacar que la provincia de Santa Fe contaba con amplios antecedentes en este tipo de acompañamiento (Cfr. Hamson de Brussa et al., 2001).

El trabajo del tutor se lista como una de las prácticas docentes para las que debe formar el sistema de Educación Superior (Cfr. “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”, 2007, pp. 23-24), pero no se incluye en los diseños curriculares vigentes, por lo que pensamos que conocer sobre este proyecto permitirá fortalecer la formación didáctica y el conocimiento del trabajo docente en los ISFD para el ejercicio de los nuevos roles que supone una escuela secundaria inclusiva. En este artículo reflexionamos sobre las variables en juego en el proceso de mediación de la política de tutorías académicas que se implementaron en el marco de los PMI desde 2010 hasta 2015.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El relevamiento de antecedentes significativos que llevamos a cabo al inicio de nuestro trabajo reveló que la mayor parte de las investigaciones realizadas en torno de tutorías académicas se orientaba al ámbito universitario (Cfr. Capelari, 2010; Medina, 2013; Mota Macías y Huizar Ruvalcaba, 2013). En el ámbito de la escuela secundaria, nos parecieron valiosas las realizadas en México por Minakata Arceo y Gómez López (2007) y por Sandoval Anguiano, Arias Martínez y González González (2009). En la Argentina, constituyen un importante antecedente las propuestas de Tiramonti y otros (2007), de Krichesky (2009), de González García (2012), y de Zelmanovich y Levinsky (2012-2013). Entre los antecedentes que más aportan a nuestro trabajo se cuenta la investigación realizada por Paula Montesinos y Susana Schoo (2014), quienes abordaron los procesos de mediación de las políticas nacionales relativas a los PMI, y el marco conceptual elaborado por Ministerio de Educación (2009) en *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Otra investigación vinculada a nuestros intereses es la de Avaca y León Madrid (2012), quienes estudiaron la implementación de los PMI en tres escuelas secundarias de la ciudad de San Luis.

Resultado del relevamiento, comprobamos que no se habían efectuado hasta 2015 investigaciones referidas a las tutorías enmarcadas en el PMI de la escuela secundaria pública en la Provincia de Santa Fe y que los métodos empleados en trabajos de similares objetivos fueron el estudio estadístico de las trayectorias, encuestas y cuestionarios estructurados y semiestructurados, entrevistas, grupos focales y narrativas históricas de microcasos.

Para estudiar las mediaciones que se dieron en el marco de la política de los PMI, y específicamente de las tutorías, construimos un corpus que incluyó documentos producidos a nivel nacional, jurisdiccional e institucional en relación con los PMI y con las tutorías académicas, y entrevistas a sujetos que trabajaban en los diferentes niveles de mediación. Para trabajar sobre la dimensión institucional seleccionamos cuatro escuelas secundarias públicas del conglomerado de la ciudad de Santa Fe de características diversas. Estas escuelas, tres de la localidad de Santa Fe —una céntrica y dos periféricas— y una de la vecina localidad de Recreo, fueron escogidas intencionalmente para asegurar variedad en la muestra en términos de ubicación geográfica y contexto social.

Nos referiremos a las instituciones por medio de seudónimos. La ESO Barrio se encuentra enclavada en un barrio populoso de la zona oeste, atravesado por graves problemas de exclusión y violencias. La ESO Centro es una escuela secundaria de 1era. categoría que se

encuentra ubicada a muy pocas cuadras del circuito céntrico santafesino, con turnos mañana y tarde de escolaridad, y que comparte el edificio con instituciones de educación primaria y superior. La ESO FONAVI fue creada junto con la construcción de un barrio obrero de la ciudad de Santa Fe, tiene un solo turno de escolaridad y convoca a alumnos pertenecientes a sectores populares. Finalmente, la ESO Pueblo se encuentra situada en una ciudad a 20 kilómetros de Santa Fe y alejada de la zona urbana, y trabaja mayormente con estudiantes de la comunidad mocoví. Atiende a una población vulnerable, le hace frente a condiciones edilicias desfavorables y a una ubicación geográfica que dificulta la incorporación de docentes. La ESO Pueblo funciona en un comedor comunitario, en aulas muy pequeñas, con un número reducido de alumnos.

Para interrogar el corpus se adoptó un encuadre interpretativo inscripto en una lógica cualitativa. El análisis de documentos (normativa, proyectos y PMI) que norman y fundamentan las distintas propuestas de tutoría para las escuelas secundarias estudiadas se realizó a través del método comparativo constante de Glaser y Strauss (2009) y permitió vincular coincidencias y divergencias en la planificación de las tutorías en los diferentes niveles de mediación. Las entrevistas fueron semiestructuradas, y sus guiones se fueron construyendo en diálogo con los interrogantes que iban surgiendo con el avance de la investigación. Preguntamos sobre modalidades de contratación y de ingreso de los tutores, distribución de las acciones en espacio y tiempo, lugar de las tutorías en la formación, alumnos convocados; sobre qué pensaba y cómo conceptualizaba el entrevistado la tarea de tutoría, las razones por las que se habían propuesto en los PMI, y las modificaciones que introducirían para el año siguiente; sobre los contenidos seleccionados, la relación con los docentes de las asignaturas, las vinculaciones con los referentes jurisdiccionales, las relaciones con los equipos directivos, y sobre la evaluación.

En simultáneo, se fueron reuniendo notas de campo, crónicas de cada entrevista, documentos y otros textos y materiales que se analizaron en el contexto de los nuevos datos, y se registraron las ideas que se presentaron durante la lectura y el análisis de los datos, buscando temas emergentes. Se ordenaron los temas a través de categorías y clasificaciones tentativas, que permitieron luego interpretar los datos recolectados. Finalmente, se buscó darles sentido a los datos en función de su potencial explicativo de las variables que entran en juego en las mediaciones involucradas en la implementación de la acción tutorial, considerando que la palabra no es reflejo de las prácticas ni de “lo real”, sino que revela valoraciones a las que se accede por medio de representaciones discursivas (Fairclough, 2003). En el análisis de las entrevistas prestamos especial atención a la utilización de metáforas por parte de los

entrevistados, ya que como sostienen Lakoff y Johnson, “nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas” (1995, p. 39).

VARIABLES EN EL PROCESO DE MEDIACIÓN

Las tutorías se materializaron en el marco de un proceso de mediación entre la política nacional de los PMI, las resignificaciones que se dieron a nivel jurisdiccional y en los diferentes contextos escolares, y finalmente en las acciones tutoriales institucionales. Por mediación se entiende el proceso de interacción que se establece entre políticas educativas y sujetos del sistema educativo, que responden a estas políticas y a la vez las modifican (Spours y otros, 2007, p. 19). Los procesos de mediación pueden tomar diversas formas: apropiación, reproducción, negociación. Este proceso dialoga con diferentes variables, entendidas como factores, características o propiedades “que contengan dos o más categorías posibles en las que un objeto o acontecimiento pueda ser clasificado potencialmente” (Berganza Conde y Ruiz San Román, 2005, p. 60), es decir, que estén operacionalizadas.

Nos ha sido posible identificar las siguientes variables, que ingresan al proceso de mediación de la política de tutorías de manera interrelacionada, y cuyo conocimiento resulta de valor para la formación de docentes:

- a. La conceptualización de tutoría.
- b. La valoración de las tutorías y de los estudiantes por parte de directivos, docentes y tutores.
- c. La respuesta a las tutorías.
- d. La modalidad de contratación de los tutores.
- e. Formación y acompañamiento de tutores.
- f. La disponibilidad de espacios y tiempos para el desarrollo de las tutorías.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE TUTORÍA

Con el fin de acceder a la manera en que se pensaron las tutorías a nivel nacional y provincial e iniciar una aproximación a algunos rasgos del proceso de mediación, realizamos un rastreo de lo indicado acerca de esta política en el documento nacional “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (2009),

en el documento “Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional”, en un documento provincial de trabajo acerca del PMI (2010) entregado a los referentes territoriales que tienen a su cargo la coordinación de los tutores académicos, en los PMI elaborados por las escuelas seleccionadas y en entrevistas a la referente ministerial del programa, referentes territoriales, supervisores, directivos y tutores.

Una aproximación comparativa a las conceptualizaciones enmarcadas en el proceso de mediación que se desarrolla entre el nivel nacional y el provincial nos ha permitido comprobar que los conceptos de tutoría y de acción tutorial no resultaban totalmente coincidentes en las diferentes dimensiones, y que tampoco lo eran dentro de la dimensión jurisdiccional. El documento “Orientaciones” enumera entre los rasgos organizativos de la escuela secundaria obligatoria argentina el de “sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes” (p. 4). El texto explicita que las acciones de orientación no se reducen a las que puedan ser desarrolladas en el marco de tutorías académicas, sino que incluyen acciones emprendidas por los docentes dentro del aula. Las tutorías reaparecen en el documento al tratar alternativas de cursado para aquellos estudiantes cuya asistencia se ve afectada por trabajo, embarazo y lactancia, migración, enfermedad (p. 41). Este documento propone para las tutorías las siguientes funciones: a- orientación sobre la experiencia escolar; b- prevención de la repitencia, reinserción del repitente; c- alternativa de cursado para poblaciones de asistencia fluctuante. Asimismo, permite pensar que estas funciones se ejercen desde espacios específicos o desde el aula, de manera simultánea o alternada, de manera grupal o individual, con tutores designados para tal fin o a través de los docentes a cargo del aula. La modalización de los espacios tutoriales queda bajo la responsabilidad de las jurisdicciones provinciales y las instituciones educativas.

En la dimensión jurisdiccional comienzan a registrarse algunas contradicciones que hablan del inicio del proceso de apropiación de la política. Coincidentemente con lo enunciado en “Orientaciones”, la referente ministerial manifestó que las tutorías no se conciben como un espacio de enseñanza que prepare a los alumnos para aprobar las evaluaciones y los exámenes, sino como acciones orientadas a promover el aprendizaje a través de abordajes alternativos a los de los docentes de las materias. Esta referente enfatizó las frases “no se trata de apoyo escolar”, “no son clases de apoyo”, y señaló que, desde la capacitación que el Ministerio brindaba a los tutores, se los alentaba a encontrar formas creativas de promover el aprendizaje para contribuir al sostenimiento de las trayectorias escolares. Aludió a experiencias de acompañamiento a alumnos con cursadas alternativas por encontrarse enfermos

o comprometidos con labores agrarias (Segurado, 2015).¹ Sin embargo, en un documento de trabajo entregado a los coordinadores de tutores y elaborado por la jurisdicción en 2010, “Presentación del Plan de Mejora”, puede observarse una preocupación manifiesta por encontrar en las tutorías formas de fortalecer los procesos de acreditación, planteándolas como un “apoyo a los aprendizajes de las asignaturas durante todo el proceso” o mediante “orientación y apoyo para los períodos de examen” (2010, p. 4). En este sentido, es posible percibir una discontinuidad dentro del mismo nivel de implementación.

Una referente territorial, cuyo rol implicaba trabajar con los directivos, los docentes, los tutores y con los supervisores, observó que los tutores seguían las indicaciones incluidas en el mencionado documento elaborado en 2010, que funcionaba como “marco teórico” y que planteaba como objetivo que los contenidos fueran tratados “desde otras perspectivas” y a contraturno. Las tres referentes territoriales entrevistadas manifestaron que cada referente fue modificando ese marco teórico “a su modo” y que el rol tanto de tutores como de referentes “se va creando”. Una de ellas señaló que a partir de lo que se fuera detectando en las tutorías ese año, se elaboraría el nuevo diseño para la educación secundaria. Esto implicaba construir a las tutorías como formas de romper con las prácticas instaladas para lograr una mejora en la escuela secundaria.

Una supervisora que se encontraba a cargo de dos de las escuelas seleccionadas para este estudio aseguró que el nivel de supervisión intervenía en el proceso de mediación de esta política en dos ocasiones: al momento de asesorar a los directivos sobre el diseño del PMI y al ser informados por los referentes territoriales acerca de dificultades puntuales en las tutorías que se desarrollaban en una institución en particular.

Aquellos PMI a los que tuvimos acceso (tres sobre un total de cuatro escuelas) mostraron que las tutorías académicas ostentaban distinto grado de centralidad según la institución de que se tratara. La voz de la escuela, articulada por esta colaboración supervisor-directivo, emerge en espacios muy puntuales del PMI, como el dedicado a los indicadores o las metas. El PMI 2013 de la ESO Centro, por ejemplo, expresaba interés en mejorar los indicadores, pero no utilizaba las palabras “aprendizaje” o “enseñanza”, sino términos como “adeudar”, lo que de alguna manera pone al alumno en situación de déficit (Cfr. Vecino y otros, 2015). En la ESO Centro, las tutorías parecían no constituir una estrategia central de sostenimiento de trayectorias si se considera que la única mención que se hacía de ellas no estaba acompañada

1- Sólo mencionamos el nombre de la referente política del programa y mantenemos en la confidencialidad los de los demás entrevistados y los de las escuelas públicas a las que pertenecen.

de descripciones de acciones específicas. El PMI de la ESO Pueblo, por su parte, mencionaba metas y logros de la acción tutorial, pero indicaba que “influye en el normal desarrollo de las tareas la falta de espacio físico”. El PMI de la ESO Barrio hacía mención a las tutorías brevemente y hablaba de la necesidad de recuperar la palabra de los alumnos acerca de nuevas formas de acompañamiento y de “facilitar espacios para las tutorías académicas”.

El estudio de esta dimensión en la mediación nos permite extraer dos conclusiones:

- a) Las instituciones no definieron qué entendían por tutoría ni cómo se relacionaban estos espacios de acompañamiento con el resto de la institución, sino que las implementaron sin modalizaciones explícitas que indicaran una forma específica de apropiación de la política. Si nos atenemos a lo que se desarrolla en estos textos, la mediación de los directivos consistió en tomar decisiones relacionadas con espacio, tiempo y contratación del personal, y se dejó librado a los tutores la forma de definir, diseñar, implementar y evaluar las acciones tutoriales.
- b) Se registra una tensión entre las tutorías como programa de acompañamiento y el requisito de riesgo escolar para los alumnos a los que se orientan. Por un lado, se les solicitaba a los tutores que elaboraran un plan de acción tutorial en el que se prediseñaran materiales, actividades y formas de evaluación como acompañamiento de los aprendizajes y, por otro, se los hacía responsables de acciones que debían salir al encuentro de destinatarios que no asistían regularmente a clases, que reingresaban al sistema, que tenían materias previas o dificultades de desempeño, lo que les confería a las tutorías características de servicio.

2. VALORACIÓN DE LAS TUTORÍAS

2.1. Por parte de directivos

Aunque las directoras de las escuelas investigadas se expresaron en general a favor de la política, cada una de ellas enfatizó aspectos diferentes del programa y expresó valoraciones que se cruzaban con sus valoraciones de los alumnos, de sus padres, de los docentes de aula y de los tutores.

La directora de la ESO FONAVI las valoró en términos de inversión pública y de aprovechamiento de recursos. Expresó una gran preocupación por el costado financiero del PMI. Lamentó que los recursos se hubieran desperdiciado al principio por la falta de asistencia de alumnos a las tutorías, lo que explicó aludiendo a que los alumnos no comprendían su importancia “por una cuestión de maduración”. Según la concepción de la directora, las

tutorías se orientaban a alumnos cuyas familias no llegaban a comprender el valor de la educación, por lo que no acompañaban a sus hijos en su trayecto por la secundaria. En sus palabras, esto hacía necesaria la intervención del sistema, que le ofrecía al alumno ese acompañamiento como un “servicio individual”. Sostuvo que el trabajo con grupos más reducidos de estudiantes le permitía al tutor logros que un docente a cargo de un gran número de alumnos no podía obtener, pero señaló como debilidad de la propuesta la falta de formación adecuada de los tutores, apuntando también al hecho de que las tutorías surgían de una falla previa que ella ubicaba en las prácticas docentes.

La directora de la ESO Barrio consideraba que sin tutorías académicas le sería imposible a la población que asiste a la escuela permanecer en ella. En esta institución, las tutorías se concebían como una manera de ofrecer espacios de asesoramiento personal o grupal, un espacio de escucha que les permitiera consolidar su identidad, su autoestima y sentido de pertenencia. Mencionó que el éxito de las tutorías en esta institución no se debía sólo a que construían un trayecto alternativo, sino a que los tutores se seleccionaron entre los docentes de la institución, lo que disminuye su grado de “extranjería”. El único problema que la directora detectaba en esta escuela con las tutorías consistía en que no resultaban suficientes para responder a la gran demanda de jóvenes mamás que veían en la trayectoria alternativa que conformaban la única manera posible de graduarse.

En la entrevista sostenida con este equipo, la directora de la ESO Centro se mostró escéptica en cuanto a los beneficios que pudieran lograrse a partir de la acción tutorial. Manifestó que su institución contribuía a la formación mediante acciones más valiosas que las tutorías, como los voluntariados, los viajes y las visitas que se hacen a fábricas, organismos culturales, etc. Se mostró crítica de los mecanismos de implementación de las tutorías, mencionando entre ellos la forma de selección de tutores y referentes, las condiciones de trabajo, la mínima incidencia de estos espacios en las trayectorias escolares. A pesar de no considerarlas exitosas, admitió que algunos tutores tenían un gran poder de convocatoria, pero que se trataba de excepciones. Creía que la política de tutorías tenía continuidad sólo porque resultaba beneficiosa a los intereses personales de los involucrados.

El estudio de esta variable nos permite concluir que las directoras que valoraron las tutorías más positivamente fueron las que se desempeñaban en las instituciones que atienden a las poblaciones más vulnerables.

2.2. Por parte de los tutores

A continuación, contrastamos algunas representaciones discursivas de los tutores entrevistados² en función de conceptos que se fueron perfilando como importantes a medida que se iban recolectando y analizando los datos: el concepto de tutoría se cruza con algunas valoraciones sobre la materialidad de su implementación y sobre la formación de los tutores, sobre la comunicación con y entre tutores.

Es posible identificar en la palabra de los tutores una serie de tensiones, continuidades y quiebres que consideramos significativos para este estudio. Una de las tensiones se da alrededor del término “profesor particular”. Encontramos que un tutor de la ESO Centro da cuenta de la existencia de esta tensión en la comunidad educativa en general: “cuesta que el docente entienda que la tutoría no es un profesor particular, y cuesta que el tutor también lo entienda. Los alumnos lo entienden así también”. Por otra parte, el tutor de la ESO FONAVI expresó que existía un quiebre entre lo que pensaba que era la tutoría al ser convocado y lo que vivenciaba como tutor. Al ser convocado leyó “algunos documentos disponibles en la página web del Ministerio” y entendió que “las tutorías serían clases de apoyo para chicos con dificultades de comprensión en la disciplina particular”, “clases de apoyo con un formato fuera de lo convencional para alumnos con dificultades de aprendizaje”. Este tutor comentó que la directora le manifestó al convocarlo que “era un trabajo con un alumno particular”.

Los tutores de las distintas escuelas coincidieron en ubicar los problemas de aprendizaje no tanto en las prácticas de enseñanza de los profesores de aula, sino en la situación social, y reconocieron la existencia de un emergente de urgencia y de demanda en el espacio tutorial. El tutor de la ESO FONAVI expresó que “las tutorías son la manera de abarajar todos estos factores que de repente aparecen en la escuela”. El tutor de la ESO Pueblo comentó que su profesión de ingeniero agrónomo lo había ayudado a comprender cómo desempeñarse en las tutorías: “Mi profesión me preparó para asesorar y las tutorías tienen bastante que ver con [...] acompañamiento, ya sea para la comprensión de contenidos o para fomentar hábitos de estudio”. El tutor de la ESO Pueblo opinó que con los estudiantes del pueblo originario era esencial “armar grupo”, que debían tener confianza, estar cómodos, y “recién después se trabaja el contenido”. Mencionó como gran dificultad el logro de la asistencia a las tutorías: “Faltan a todo”. Todos los tutores coincidieron en expresar que para que las tutorías funcionaran era preciso proporcionarles a los alumnos un espacio de escucha y contención.

2- Con el fin de preservar el anonimato de los sujetos entrevistados y de balancear los géneros, hemos decidido referirnos al grupo de referentes y directivos como constituido por mujeres y a los tutores como por hombres.

La valoración de las tutorías que hicieron los tutores es en general positiva, hecho que atribuyeron a que no fueran obligatorias. “Los chicos van porque quieren [...] A las clases no es que no quieran, pero se sienten como obligados, ‘yo vengo porque mi mamá me manda’, dicen. En cambio, a las tutorías van porque quieren. Son enviados por el docente pero no son obligatorias, no se les pone falta, van porque quieren”, explicó el tutor de la ESO Barrio. A pesar de verlas como positivas, manifestaron que los cambios positivos que provocan no siempre alcanzaban para que los alumnos aprendieran la disciplina.

2.3. Valoraciones y representaciones discursivas

Al referirse a las acciones tutoriales, los directivos y los tutores entrevistados emplearon una serie de metáforas que revelan sus valoraciones de los alumnos, de las instituciones, de los contextos sociales y de las propias tutorías. Una de las directoras entrevistadas expresó que en los informes evaluativos los tutores y los referentes solían calificarlas como positivas en vez de decir lo que verdaderamente pensaban: “Nadie las va a criticar porque se les acaba el quiosquito” (todos los subrayados son nuestros). Se establecen aquí correspondencias entre el dominio del pequeño comercio y el de la docencia, relacionando al docente en su entorno de trabajo con el comerciante en el suyo, al alumno que precisa aprender con un cliente que precisa un objeto de poco valor, y al sueldo que se cobra por las tutorías con una ganancia que se obtiene, aparentemente, sin demasiado esfuerzo y de manera constante.

Uno de los tutores se refirió a su tarea diciendo: “[les digo] chicos, hagan de cuenta que son un auto, yo los empujo, los empujo, pero en algún momento, pongan segunda y arranquen”. Se destaca en este proceso de metaforización que el esfuerzo y la iniciativa se asocian al tutor, y que el alumno ostenta las características de un objeto inerte e inútil, o el de un conductor pasivo, que avanza solamente gracias al esfuerzo del otro y que no se decide a tomar la iniciativa. Para este tutor, el avance depende simplemente de un acto de voluntad por parte del alumno. Esta afirmación se vincula con una mirada “instrumental” de la didáctica, del oficio de enseñar, de los problemas del aprendizaje, de la mediación del docente en la tarea. Por otra parte, es literalmente una afirmación de “des-subjetivación” y “no reconocimiento del otro”, en este caso de los estudiantes. Coincide con esta valoración la del tutor que ve al alumno como un animal reticente: “Hacemos como estrategia, juntamos el mismo día que tienen Educación Física las tutorías, va y los pesca el tutor [...] es como arrear alumnos”. Para darles apoyo para los exámenes, “en febrero el tutor ayuda a recolectar

los chicos que tienen que rendir”. En este relato, nuevamente el tutor ostenta un rol activo y actúa sobre el alumno, pero en este caso las metáforas relacionan al tutor con un pescador o un pastor, al alumno que precisa aprender con un animal reticente y al espacio de la tutoría con un lugar donde ese animal no desea dirigirse.

En otros casos, se describió a los alumnos como clientes: uno de los tutores explicó que a los alumnos debía convencerlos para que asistieran a las tutorías, y explicó ese proceso como similar al de vender semillas: comentó que cuando se desempeñaba en su profesión de ingeniero agrónomo aprendió que para que sus convocatorias tuvieran éxito entre sus compradores, debía invitarlos a un asado con guitarreada. Este proceso de metaforización, en el que el tutor compara su experiencia como vendedor con la de la docencia, refuerza la idea expresada previamente acerca de la reticencia de los alumnos a asistir a estos espacios y localiza nuevamente el problema en el estudiante. Esta idea de persecución –para vender, arriar, pescar– se repite en los dichos del tutor que describió sus acciones como de contención más que relacionadas con la enseñanza: “Es más cuidar que no se te escapen y se vayan de la escuela que otra cosa. No perseguirlos y torturarlos con el contenido específico”. La correlación que se establece con este enunciado describe a la enseñanza como equivalente a la tortura y al alumno como un sujeto pasivo al que el tutor le infringe dolor. A esto se agrega la idea de persecución, que refuerza nuevamente las representaciones del alumno como animal reticente y el tutor como vendedor, como quiosquero, pescador, pastor y, ahora, carcelero.

El estudio de esta variable interviniente en el proceso de mediación nos permite sacar las siguientes conclusiones:

- a) Cuando las acciones de tutoría se consideraron positivas, se las valora no precisamente porque provean el apoyo académico del que hablan los documentos jurisdiccionales, sino porque en poblaciones vulnerables los tutores mediaron en esta política transformándolas en espacios de asesoramiento personal. Parece pensarse que las tutorías son espacios de escucha imprescindibles para que algunos alumnos puedan continuar en las instituciones.
- b) Los usos metafóricos que hemos detallado ayudan a comprender no sólo las valoraciones que los entrevistados hacen de las tutorías académicas sino las razones por las cuales creen que se fracasa: por la falta de interés por parte de los alumnos de participar de estos espacios cuando su contenido es académico.

3. LA RESPUESTA A LAS TUTORÍAS

La modalidad de las acciones tutoriales en las instituciones se fueron modificando en diálogo con la manera en la que eran recibidas por parte de alumnos y padres, según lo expresado por directivos y tutores. Dicha recepción se manifestó, en primer lugar, en términos de asistencia o inasistencia a los espacios tutoriales.

La directora de la ESO Centro afirmó que “si el chico va y después no pasa la prueba, no va más”, por lo que era preciso que el tutor ofreciera “clases de apoyo” antes de una evaluación. La directora de la ESO Pueblo relató que, para que los alumnos asistieran, el tutor de Matemática y el de Lengua debieron “construir su propio espacio”, es decir, convocar a los estudiantes, ganarse su confianza, vencer la resistencia que genera alguien que no pertenece al grupo étnico, ya que si esto no ocurría, los espacios quedaban sin alumnos. En el Informe de Evaluación del PMI 2013, en esta institución se menciona que la escuela destinó recursos a las tutorías porque las evaluaba como necesarias, pero que como asistieron muy pocos alumnos, fue necesario desarrollarlas en simultáneo con las clases ordinarias. Este caso muestra hasta qué punto las variables que identificamos se relacionan entre sí: la respuesta a las tutorías por parte de los alumnos (expresada en términos de asistencia) determinaron acciones pedagógicas y la distribución de las tutorías en tiempo y espacio. Diferente es el caso de la ESO Barrio, donde las tutorías a contraturno le permitieron completar sus estudios a un grupo de mamás que no podían hacer el cursado en el horario de aula. Esta escuela desarrolla a partir de 2014 un programa llamado “Mamá vuelvo a estudiar”, que se orienta a jóvenes que han abandonado el cursado regular por ser mamás. Para incluirlas en la Escuela Secundaria, se combinaron programas para fortalecer a estas jóvenes madres con el cursado en contraturno de tutorías que se conciben como cursados alternativos. La escuela recibe el apoyo tutorial del proyecto Vuelvo a Estudiar con Juventudes Incluidas, mediante el cual dos ISFD organizan tutorías a cargo de estudiantes avanzados de carreras de formación docente y combina estas acciones con las tutorías académicas del PMI, lo que resulta en espacios de acompañamiento fortalecidos. La asistencia de las jóvenes madres a esta combinación de tutorías y la aprobación de evaluaciones diseñadas en este marco permite la acreditación del año de cursado y la promoción al curso superior.

La forma en que esta variable ha actuado sobre el proceso de mediación nos permite señalar que las tutorías, propuestas por la jurisdicción como espacios de aprendizaje, en el interior de algunas instituciones se convirtieron en clases particulares para la aprobación de evaluaciones, y esto como resultado directo de la forma en que respondieron los alumnos a la política.

4. CONTRATACIÓN, FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE LOS TUTORES

Las condiciones de selección e ingreso de los tutores fueron diferentes a las de los docentes de aula: las horas de tutoría no generaban incompatibilidad, lo que resulta en una gran acumulación de trabajo y poca disponibilidad horaria, y tanto la contratación como la continuidad dependen del director de la escuela. En el Informe de Evaluación del PMI 2013 de la ESO Fonavi se menciona que se decidió “modificar el tutor académico” ya que “en algunos docentes de aula no se logró la atención y el compromiso necesarios para el trabajo en equipo” y a que “hay áreas que no han mejorado casi desde 2011”. De acuerdo a lo expresado por la directora, la continuidad del tutor dependía de cómo se iban modificando los índices de aprobación de los alumnos.

El trabajo como tutor no generaba antigüedad y el Ministerio no extendía constancias de desempeño ni certificaciones de formación, por lo que “es como si el tutor no existiera”, opinó el tutor de la ESO Centro. A nivel de las instituciones se registraron discontinuidades en lo relativo al ingreso de los tutores: reconocimos diferentes modalidades de convocatoria, si bien ha sido siempre el directivo quien efectuó las convocatorias. Al referirse a las condiciones de contratación y trabajo del tutor, una de las referentes territoriales expresó que “los tutores están y no están, son y no son”. Sobre el punto, manifestó que las tutorías eran un “no-lugar”. En sus palabras, los tutores “están en la escuela pero no están”, son docentes pero “no lo son”, y su puesto de trabajo, al ser inestable, no generar antigüedad, no permitirles asistir a reuniones plenarias, etc., hace que se encuentren transitando un no-lugar. La referente utiliza así el concepto del antropólogo Marc Augé (1993), que afirma que la sobremodernidad ha producido espacios de tránsito, anónimos, de los que nadie se apropia y que nadie habita.

Pudo identificarse una coincidencia en lo dicho por directivos y tutores: ambos evaluaron negativamente la formación recibida por los tutores y las condiciones de contratación. La capacitación de los tutores se desarrollaba a través de la plataforma virtual del Ministerio, pero los tutores de la ESO FONAVI y de la ESO Pueblo manifestaron que sólo pudieron descargar documentos acerca del uso de plataformas virtuales y que no se comunicaban entre sí ni con los referentes territoriales. Justamente, al preguntarle a la directora de la ESO FONAVI qué ajustes les haría a las tutorías, esta manifestó que pensaba que todos los docentes, y no sólo los tutores, precisaban un mayor acompañamiento en lo relativo a lo disciplinar, porque las condiciones de trabajo hacían que los docentes de secundaria se sintieran aislados y que con el tiempo fueran utilizando siempre los mismos recursos. De acuerdo a los testimonios, la relativa soledad en la que se encuentran los tutores puede verse mitigada por el diálogo con

el docente de aula. En este sentido, el tutor de la ESO FONAVI comentó que escribía informes después de cada clase y que los compartía con la docente de aula, con quien consensuaba todas las acciones; lamentó no poder dialogar además con los demás tutores.

Una lectura de esta variable nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de formar a los futuros docentes en los ISFD para el desarrollo de acciones tutoriales, y en lo urgente que resulta mejorar las condiciones de trabajo docente si se quiere construir una Escuela Secundaria inclusiva y de calidad.

5. LA DISPONIBILIDAD DE ESPACIOS Y TIEMPOS

La forma que tomó la mediación en las escuelas dependió de la percepción por parte del directivo y de su equipo de las necesidades del alumnado, percepción que determinó cuáles alumnos eran seleccionados para asistir a las tutorías, y que se vio condicionada por la disponibilidad de tiempos y de espacios, y por la respuesta de los estudiantes seleccionados a la propuesta tutorial.

En la ESO FONAVI las acciones tutoriales comenzaron desarrollándose a contraturno y luego, ante la inasistencia de los alumnos, se decidió trasladarlas al turno de cursado. La tutoría podía desarrollarse en simultáneo al espacio de la disciplina, dentro y fuera del aula, o en el horario de otra asignatura. Esto llevó a dos situaciones: si se daba el primer caso, los alumnos podían comenzar la clase con dos docentes en el aula, y luego quedar algunos de ellos a cargo del docente del aula y otro grupo retirarse a trabajar con el docente tutor; en el segundo caso, los alumnos que asistían a la tutoría podían llegar a perder la clase de otra asignatura por concurrir al espacio tutorial. Esta organización llevó a mejorar la asistencia y a que los tutores, en algunos casos, tuvieran contacto con el docente de aula; sin embargo, se restringieron las posibilidades de los tutores para contactarse entre sí. Estas dos formas introdujeron en la cursada las dimensiones del afuera y el adentro del aula, lo que situó a los estudiantes en lugares simbólicos particulares.

En la ESO Barrio las tutorías se desarrollaron a contraturno para conformar un turno alternativo de cursada. En la ESO Pueblo se implementaron también con esta modalidad, pero en este caso porque la directora ignoraba que pudieran ubicarse dentro del espacio del aula. También la ESO Centro, que dispone de comedor escolar y espacio suficiente, pautó las tutorías a contraturno. Para fomentar la asistencia, se aceptó la incorporación al espacio de tutoría de cualquier estudiante que demostrara interés en participar, lo que significó que los estudiantes del Ciclo Orientado podían asistir al espacio junto con los del Ciclo Básico. Al trabajar a contraturno, los tutores de esta escuela, que no eran parte del plantel permanente

de docentes, no participaban de la vida institucional y tenían poco diálogo con los docentes de aula. Nuevamente asoman en este punto las limitaciones edilicias y organizativas del trabajo docente como determinantes para la implementación de políticas inclusivas.

REFLEXIONES FINALES

Hasta donde hemos podido constatar, más que poner en cuestión estructuras y formas de hacer anquilosadas en la Educación Secundaria, las tutorías se mimetizaron con el aparato que se proponían cambiar. La evaluación inmediatamente les impuso sus urgencias, no pudieron escapar de los tiempos y espacios escolares tradicionales y perpetuaron las prácticas que tienden a la inclusión sobre la base de la segregación (Cfr. Tiramonti, 2011). Así, la tarea de los tutores quedó inmersa en la ficción burocrática de la inclusión, un hacer como, a través de informes, indicadores y espacios virtuales inhabitados. Las tutorías que se evaluaron como exitosas fueron aquellas que cumplieron funciones de aconsejamiento, alejadas de las de acompañamiento académico delineadas en los documentos ministeriales.

Nos interesa destacar los indicios surgidos de la investigación acerca de cómo fortalecer la formación didáctica y el conocimiento del trabajo docente en los ISFD para el ejercicio de los nuevos roles que supone una Escuela Secundaria inclusiva. Tanto las valoraciones de directivos como de tutores destacaron algunas “buenas prácticas” tutoriales que podrían ingresar a la agenda de la formación docente. Entre ellas identificamos:

- a) La necesidad de revisar críticamente los modelos organizativos tradicionales de la Escuela Secundaria, y no sólo los referidos a espacios físicos y distribuciones horarias, sino a los modos de evaluación, acreditación y promoción como fuerzas que moldean mucho de lo que hacen docentes, tutores y alumnos.
- b) La importancia de construir fuertes vínculos interpersonales entre tutores, docentes y alumnos, ya que estos lazos permiten sostener a estos últimos en las instituciones.
- c) la necesidad de formar a los futuros docentes en los ISFD para el desarrollo de prácticas tutoriales.

Si bien la formación docente no puede incidir efectivamente en la reformulación de las estructuras escolares establecidas, puede ayudar a desnaturalizarlas y proponer alternativas que permitan reconocer y aprovechar intersticios para la innovación en las prácticas docentes. Tampoco pueden los ISFD modificar las condiciones del trabajo docente, pero sí preparar a los futuros profesores para desarrollar relaciones de pertenencia y compromiso

institucional y apertura al trabajo colaborativo e interdisciplinario, aspectos que fueron frecuentemente resaltados por los entrevistados.

En la formación docente, el trabajo colaborativo en el interior de la cátedras y la generación de espacios de encuentro entre cátedras y entre carreras constituyen acciones usuales en las instituciones con más de una carrera docente. De igual forma, se ha difundido en las instituciones el trabajo en parejas durante el trayecto de la práctica (Davini, *Acerca de las prácticas docentes y su formación*). Resulta menos difundida en los ISFD la organización de experiencias de acompañamiento entre pares y de intervenciones tutoriales en la Escuela Secundaria, acciones que consideramos que impactan directamente en la formación para el desempeño docente como tutor académico (Cfr. Ibáñez y Seghesso, 2014).

Hasta ver de qué manera se continúa en la senda emprendida hacia la universalización de la Escuela Secundaria, el sistema educativo ensaya abordajes y propone políticas en diálogo con una sociedad que espera. Las políticas suelen privarse del trabajo de la Didáctica (Terigi, 2004), asumiendo sólo el planeamiento y delegando en los docentes la ejecución de cambios e innovaciones. La presente investigación ha puesto en evidencia que los ISFD deben establecer un diálogo fluido con las nuevas políticas e implementar acciones de formación que preparen a los futuros docentes para nuevos roles en una Escuela Secundaria que cada vez más exige una respuesta adecuada a las nuevas demandas.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, M. (1993). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.
- AVACA, P. y LEÓN MADRID E. (2012). “Planes de Mejora Institucionales ¿Se constituyen en verdaderos desafíos para las escuelas secundarias? Un abordaje evaluativo”. En *Actas de III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. Buenos Aires: IICE.
- BERGANZA CONDE, M. R. y RUIZ SAN ROMÁN, J. A. (coord.) (2005). *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. España: McGraw-Hill Interamericana.
- CAPELARI, M. I. (2010). “Los sistemas de tutoría en Argentina y su impacto en las universidades: un enfoque de la evaluación desde la perspectiva institucional”. *1er Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías*. 16 y 17 de Septiembre. Oberá, Misiones.
- DAVINI, M. C. (2015). “Acerca de las prácticas docentes y su formación”. Área de Desarrollo Curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. INFoD. Recuperado de http://cedoc.infod.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- GLASER, B. y STRAUSS A. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Transaction Publishers.
- GONZÁLEZ GARCÍA, S., LÓPEZ SILVA, B. y ROMERO FLORES, M. (2012). “Impacto de la intervención tutorial en el rendimiento académico de los alumnos del CECyT N° 8 del IPN”, *Primer Congreso Internacional de Educación “Construyendo inéditos viables”*. Recuperado de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_12/a12p12.pdf
- HAMSON DE BRUSSA, A. y otros (2001). *La función tutorial*. Rosario: Homo Sapiens.
- IBÁÑEZ, M. y SEGHESSO, S. (2014). “Tutorías de reingreso en contextos de violencia y criminalidad”. En *Novedades Educativas* (26) (Tomo 285). Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 6-10.
- KRICHEVSKY, G. (2009). *La escuela media en riesgo. ¿Tutores al rescate?* Buenos Aires: Fundación Cimientos. Recuperado de http://www.cimientos.org/pdf/tutores_al_rescate.pdf
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Cátedra.

- MEDINA, M. (2013).** “Comunicaciones tutoriales e inclusión educativa”, RUEDA, 6to. *Seminario Internacional de Educación a Distancia*, octubre, Mendoza. Recuperado de http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t272.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA [MECyT] (2007).** *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*, Anexo II de la Res. 30/07. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN [ME] (2009).** *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*, Anexo I de la Resolución 93/09. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires.
- ME (2009).** *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Buenos Aires.
- ME (2011).** *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional*. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento 1. Buenos Aires.
- ME (2013).** *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. Serie La educación en Debate. Documentos de la DINIECE. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE (2010).** Presentación del Plan de Mejora. Plan de Mejora Institucional.
- MINAKATA ARCEO, A. y LÓPEZ, L. G. (2007).** “Modelo de construcción colaborativa de prácticas educativas innovadoras para la educación básica. Descripción del programa de tutorías en las secundarias de Jalisco y evaluación de su impacto a través de la percepción de los actores educativos involucrados”, CONACYT, México. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266046277_MODELO_DE_CONSTRUCCION_COLABORATIVA_DE_PRACTICAS_EDUCATIVAS_INNOVADORAS_PARA_LA_EDUCACION_BASICA
- MOTA MACÍAS, S. E. y HUIZAR RUVALCABA, D. (2013).** “Evaluación de la tutoría a partir de la percepción del alumno”. En P. ROSAS CHÁVEZ, y M. A. RAMÍREZ MARTÍNEZ, (comp.), *El impacto de la tutoría en las instituciones de la región Centro Occidente de la ANUIES*. Guadalajara: Amaya.
- SALDOVAL ANGUIANO, M. P., ARIAS MARTÍNEZ, M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, L.E. (2009).** “Las trayectorias escolares como un indicador del trabajo del tutor en una escuela de nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato”, *Acciones para la formación integral*, Boca del Río, Veracruz, 26, 27 y 28 de Noviembre.
- SEGURADO, I. (2015).** Entrevista personal con Susana Ibáñez y Viviana Muga. 6 de julio.

- SPOURS, K. y otros (2007).** “Mediation, translation and local ecologies: understanding the impact of policy levers on FE colleges”. En *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (2) pp. 193-211. Recuperado de http://eprints.ioe.ac.uk/4737/1/Spours_etal.2007Mediation.pdf
- TERIGI, F. (2004).** “La enseñanza como problema político”. En G, FRIGERIO y G. DIKER (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: CEM - Novedades Educativas.
- TIRAMONTI, G. (dir.) y otros (2007).** *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- TIRAMONTI, G. (dir.) (2011).** *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- VECINO, L. y otros (2015).** La implementación de los Planes de Mejora Institucional en cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal de un distrito del oeste del conurbano bonaerense. *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación Educación y Futuro*. Debates y desafíos en perspectiva internacional. SAECE. Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015. Disponible en <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab077.pdf>
- ZELMANOVICH, P. y LEVINSKY, R. (2012-2013).** “Socialización y deseo de aprender: brújulas para fortalecer la trayectoria escolar”. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (2), Chile: Universidad Central de Chile, pp. 111-136.



REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE LA INCLUSIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS QUE ATIENDEN A SECTORES POPULARES

Luisa VECINO

luisa_vecino@yahoo.com.ar

Adriana JÁCOME

abjacome@yahoo.com.ar

Mariana NOGUERA

marianafn21@hotmail.com

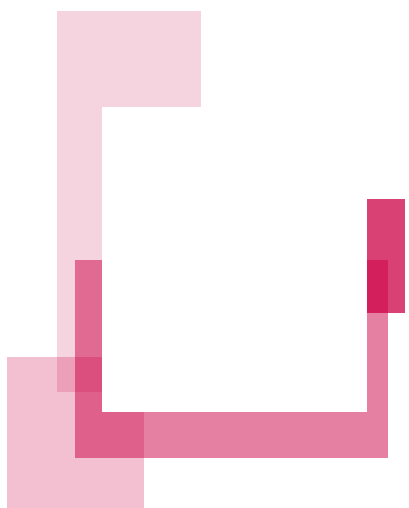
ISFD N° 21 “Dr. Ricardo Rojas”

Moreno, Buenos Aires

RESUMEN

Este artículo analiza las representaciones sociales de docentes de escuelas secundarias que atienden a jóvenes de sectores populares ubicadas en un distrito del conurbano bonaerense. Analizaremos sus representaciones en relación con las tareas que la escuela debe cumplir, con la condición de estudiantes de las y los jóvenes que a ella asisten y con los modos de sostener y acompañar sus trayectorias educativas en función de las definiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que estos docentes sostienen. El marco en el que este análisis se inscribe es la matriz inclusiva que el Nivel Medio comenzó a desarrollar luego de la sanción de su obligatoriedad. Nos detenemos particularmente en analizar las miradas sobre ciertos planes y programas que, con sus particularidades, le otorgan una dinámica diferente a la escuela y tensionan la cultura escolar.

Palabras clave: Representaciones - Inclusión - Escuela Secundaria



LOS DESAFÍOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Pensar la Escuela Secundaria hoy, en el marco de la obligatoriedad planteada desde la Ley Nacional de Educación (2006), implica una fuerte ruptura respecto del mandato fundacional de este Nivel, que nació como una “educación para pocos” y estuvo reservada, durante décadas, sólo para sectores minoritarios de la población. La principal función de esta escuela estuvo relacionada con la formación para los estudios universitarios y la dirección política de la sociedad, es decir, con la formación de un tipo de ciudadano preparado para cumplir roles políticos. Con el avance del siglo XX se han ido incorporando paulatinamente otros sectores sociales y es a partir de la década del sesenta que se produce el proceso de masificación del Nivel Medio. Sin embargo, este proceso ha estado acompañado por una fuerte deserción y expulsión de aquellos que no lo transitaban exitosamente y que se va a consolidar como fenómeno hasta entrada la década del noventa (Southwell, 2011). Como señala Acosta (2012), el Nivel Medio en Argentina se caracterizó por un proceso de expansión y crecimiento sostenido pero con un continuo desgranamiento de su matrícula, es decir, tuvo una rápida expansión pero con serias dificultades para retener esta población de jóvenes que ingresan.

Una Escuela Secundaria pensada como antesala de los estudios superiores de algunos y como una herramienta de profesionalización y de diferenciación laboral para los sectores medios, consolidó una matriz selectiva y meritocrática (Tenti Fanfani, 2000, 2008; Dussel, 2008; Southwell, 2011).

Si bien la expansión del sistema en el siglo XX ha sido sumamente significativa, esta matriz continúa instalada —resignificada— en la lógica de funcionamiento del Nivel (Nobile, 2011; Vecino, 2015). La extensión de la obligatoriedad a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) promueve, en cambio, una matriz inclusiva que hace foco en la educación como derecho social y en los jóvenes y adolescentes como ciudadanos activos al interior de las instituciones educativas.

La expansión y la obligatoriedad favorecieron la incorporación al Nivel de jóvenes provenientes centralmente de los sectores populares. Estos se incorporan, como señala Cecilia Braslavsky (1986), a un sistema educativo que presenta un Nivel Medio segmentado, con circuitos educativos diferenciados en función de la clase social de pertenencia de los estudiantes. Como sostiene Dussel (2004), pese a la retórica y el Ethos igualitarista, el sistema educativo sostuvo formas de integración escolar diferenciadas que se dieron en paralelo a la masificación del Nivel Secundario.

Plantear la inclusión educativa como mandato social implica revisar concepciones y supuestos profundamente arraigados en los modos de ver a los jóvenes en general y a los y las jóvenes de sectores populares en particular. Es decir, analizar modos de resumir, recortar y clasificar la realidad social implica detenerse en las representaciones sociales que hacen circular y reúnen diferentes experiencias y conductas sociales (Moscovici, 1979). Las representaciones sociales son la expresión de una posición social y, a su vez, son portadoras de significados. Estas se constituyen en las interacciones con otros iguales y/o diferentes en el marco de relaciones de poder que cruzan las diferentes interacciones sociales (Jodelet, 2008).

Los docentes en sus prácticas cotidianas sostienen, producen y reproducen ciertas representaciones sobre las y los estudiantes, así como sobre la tarea de enseñar. Bourdieu y Saint Martin (1998), explican que entre los juicios de los profesores imperan aquellos adjetivos que designan cualidades de la persona, es decir, que por medio de la ficción escolar se juzga la disposición global de esta en el espacio social más amplio. En este sentido, Kaplan (1997 y 2008), analiza los “efectos de destino” que tienen las afirmaciones realizadas por los docentes en el ámbito escolar, en la misma línea que los autores antes mencionados. Kaplan sostiene que estas operan como mecanismos de clasificación social excediendo el espacio escolar, así las clasificaciones sociales y las calificaciones escolares dialogan y se implican mutuamente. Del mismo modo, diversos autores se detienen en ver cómo las representaciones docentes operan no sólo como etiquetamientos negativos sobre la condición de estudiante, señalando y nominando fracasos y limitaciones, sino cómo estas pueden operar para “torcer rumbos inexorables” (Bolívar y Gijón, 2008).

Nobile y Arroyo (2015), centrándose en la experiencia particular de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, muestran cómo los docentes se posicionan desde la no culpabilización de estos estudiantes por sus recorridos previos en el sistema educativo. Los estudiantes de sectores populares son caracterizados, según sus hallazgos, como sujetos preocupados por su devenir y esforzándose por sostener su escolarización. La responsabilidad por el bajo rendimiento, por las repeticiones reiteradas o los abandonos temporarios son leídos como producto de la propia dinámica del Nivel Secundario o bien por una generación adulta que no ha podido hacerles vivir una experiencia escolar exitosa. En este sentido, como señalan Arroyo y Poliak (2011), algo de la tarea docente para con jóvenes de sectores populares y trayectorias escolares sinuosas, asume un carácter trascendente ya que supone una acción de reparación social al momento de incluir a los sectores sociales desfavorecidos socialmente en una escuela “igualitaria”.

Una dimensión que hace a la inclusión de los y las jóvenes en la Escuela Secundaria es la cuestión del formato escolar y las prácticas que este favorece y/u obstaculiza. Dussel (2008), caracteriza este formato enfatizando algunos de sus aspectos nodales: currículum humanista enciclopédico, rígida organización de las aulas, rituales y disciplina escolar centrada en los parámetros adultos y pensada para la formación de la elite, estructura de horarios y recreos que fragmentan el saber y desarticulación de la propuesta formativa. Sin dudas, este formato, nacido con la propia creación del Nivel Secundario, es también portador de su función selectiva.

En este marco, la noción de trayectorias escolares permite revisar los recorridos que los jóvenes realizan en la Escuela Secundaria. Se hace necesario entonces distinguir entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales (Terigi, 2007). Las primeras expresan itinerarios lineales a partir de una estandarización de tres rasgos del sistema educativo: la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. No serán estos rasgos en sí mismos, sino su combinación la que produce determinados efectos en las trayectorias y, por ende, da cuenta de itinerarios más frecuentes y otras “trayectorias no encauzadas”, con itinerarios diversos, heterogéneos y contingentes. Cabe la pregunta, entonces, por la recurrencia de trayectorias no lineales entre los y las jóvenes de sectores populares, distanciándose de las trayectorias teóricas delineadas por el sistema educativo. En este sentido, recuperamos a Bourdieu (2011) quien sostiene que el rendimiento escolar y las posibilidades de adaptarse a las reglas de juego escolares se encuentran en estrecha relación con el capital cultural acumulado por los sujetos más que por su esfuerzo, mérito o don.

Son los trayectos reales de los estudiantes los que en la actualidad implican un desafío para las instituciones educativas, ya que suponen diversificar las modalidades y los formatos en los que tiene lugar la experiencia escolar. Recuperar los sentidos de la Escuela Secundaria actual para los y las jóvenes de sectores populares así como dar cuenta de las prácticas que las escuelas vienen desarrollando en el marco de la sanción de la obligatoriedad supone no sólo plantear qué ocurre con las trayectorias escolares, sino cómo se está desarrollando la inclusión, a través de qué prácticas institucionales y cómo el capital simbólico de los actores sociales y sus habitus de clase son puestos en juego en las interacciones cotidianas.

¿Qué sucede, entonces, si esta escuela que originalmente fue para algunos ahora debe ser para todas y todos los jóvenes? ¿Qué sucede en esta escuela cuando los estudiantes que llegan son “otros”? ¿Desde qué representaciones sobre la escuela y la condición de estudiante se procesa la inclusión? ¿Desde qué miradas los docentes generan dispositivos y prácticas institucionales que garanticen las trayectorias escolares?

En este artículo nos interesa indagar acerca de las representaciones sociales de los y las docentes que circulan en la escuela, observando cómo estas promueven u obstaculizan los procesos de acceso, permanencia y acreditación del Nivel de los y las jóvenes de sectores populares. Particularmente, nos centramos en los modos de leer y explicar los dispositivos elaborados institucionalmente, muchos de ellos generados como producto de las propuestas del Estado nacional o provincial, tales como el Plan de Mejora Institucional (PMI), Jóvenes y Memoria (JyM) y Parlamentos Juveniles del Mercosur (PJM). Todos estos proyectos incluyen propuestas de organización y participación diferentes a las tradicionalmente instaladas en la Escuela Secundaria, tensionan el formato escolar y generan fuertes reconfiguraciones en las dinámicas institucionales. Nos proponemos desentrañar los sentidos que, a partir del desarrollo de estos proyectos, van construyendo los docentes, así como los modos de explicar y explicarse estas experiencias alternativas.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación que desarrollamos se encuadró dentro de una estrategia metodológica descriptiva-explicativa y consistió en un estudio comparativo de cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal del distrito de Moreno que reciben a jóvenes de sectores populares y, que en la puesta en marcha de prácticas y dispositivos institucionales, dan cuenta de una preocupación por las trayectorias escolares de sus estudiantes. Las instituciones

seleccionadas cuentan con diversas historias y se encuentran ubicadas en diferentes contextos socioculturales.

El referente empírico tomado para la investigación fue:

- Una escuela transferida de la gestión nacional a la jurisdiccional en la década del noventa (Ex Colegio Nacional) que se encuentra ubicada en el centro del distrito (Escuela 1);
- Una Escuela Media tradicional creada a mediados de la década del sesenta y ubicada también en el centro del distrito, dependiente desde su creación del nivel jurisdiccional (Escuela 2);
- Una Escuela Media de un barrio de sectores populares creada a fines de la década del ochenta (Escuela 3);
- Una escuela secundaria con jornada completa, creada en los últimos años a partir de las nuevas leyes educativas, ubicada en un barrio de sectores populares (Escuela 4).

La selección de este tipo de instituciones buscó captar la singularidad de las experiencias concretas, pero también las posibilidades de comparar los recorridos, prácticas y miradas en escuelas con historias particulares, creadas bajo mandatos sociales específicos sobre la escolarización de los jóvenes y que hoy enfrentan el mismo mandato de inclusión.

Se realizó un muestreo intencional. En cada escuela se entrevistó a un integrante del equipo directivo, un docente con trayectoria en la institución, al coordinador/a del Plan de Mejora Institucional (PMI), uno o dos docentes del PMI y/o del Programa JyM o PJM, estudiantes participantes de PMI o Centro de estudiantes.

También se analizaron fuentes secundarias (documentos institucionales brindados por las diferentes escuelas: actas, proyectos, informes, revistas, etc).

REPRESENTACIONES RESPECTO DE LOS JÓVENES Y LA ESCUELA

En lo que sigue de este trabajo nos detendremos en analizar las representaciones de los docentes de las escuelas analizadas en relación con qué características poseen los y las jóvenes que asisten a sus instituciones, qué tareas asume la Escuela Secundaria y cómo la institución los incorpora, acompaña y sostiene en su interior a partir de la puesta en práctica de determinados dispositivos institucionales. En este apartado, analizaremos los modos de definir a

los estudiantes y las características que, entonces, adquiere la Escuela Secundaria según los adultos entrevistados.

Todos los docentes entrevistados manifiestan valoraciones muy positivas respecto de sus estudiantes y en relación con el vínculo que estos jóvenes tienen con la escuela. Ellos entienden que sus escuelas han logrado constituirse como espacios de referencia valiosos para sus estudiantes, han instalado una cultura del cuidado y reconocimiento de cada uno de ellos, una mirada que intenta estar atenta a las circunstancias particulares de los jóvenes que muchas veces atraviesan complejas situaciones personales o familiares. Sostienen que se promueven vínculos respetuosos y cálidos entre los adultos y los jóvenes, fortaleciendo los lazos de los estudiantes con los directivos y con los preceptores, y propiciando la mirada atenta del adulto sobre cada estudiante y sobre los conflictos que a diario se presentan.

¡Los estudiantes son geniales! Son geniales. Para mí son únicos. Son creativos, son buenos pibes. Cuando se tienen que revelar se revelan, cuando tienen que seguir una consigna la siguen, a veces nos cuesta mucho, pero nos cuesta con nuestros hijos, no nos va a costar con los alumnos. Se esfuerzan, mucho. No llegan a los objetivos, porque tal vez haya un error nuestro, se esfuerzan en general. Como en todo, hoy dijimos, hay particularidades pero los pibes trabajan, trabajan mucho para sí mismos y mucho para la escuela. (Director, Escuela 1)

La escuela es una escuela que tiene conflictos, como en todos lados, pero los pibes no faltan, los pibes vienen, están, quieren participar, quieren hacer, están todo el tiempo buscando cosas nuevas, también con un montón de dificultades que hay, pero bueno, creo que es una escuela participativa y es lo que más me gusta de la escuela y a los chicos y ellos quieren venir de todos lados. (Directora, Escuela 3)

Esta presencia y acompañamiento de la escuela está planteado desde el valor del cuidado y el afecto por el otro. Sin embargo, observamos también, que en algunos casos pareciera primar una mirada compensatoria que busca brindar desde la escuela aquello que la familia “no ofrece”. En este sentido, la idea de “Acá tienen alguien con quien hablar” pareciera denotar, de alguna manera, una mirada hacia supuestas carencias dentro del ámbito familiar que la escuela intenta suplir. Así, la escuela se presenta como reparadora de los vínculos primarios fracturados, pero también como instancia de inscripción social y como espacio de reconocimiento (Duschatzky, 1999: 79).

Los pibes no sienten que vienen solamente a la escuela, sino que también los escuchan, que tratamos de ayudarlos en un montón de cosas, que saben que tienen, que si bien se marcan límites, si quieren alguien con quien hablar, está la preceptora, quien sea, pero estamos todos dispuestos a escucharlos, me parece que eso es también lo importante [...] También sabemos que hay chicos que eligen la escuela porque no pueden estar en su casa, porque tienen algún conflicto, ya sea de abuso, que con tal de no estar en su casa eligen estar en la escuela. (Directora, Escuela 3)

Nos interesa destacar en este punto que el vínculo basado en el cuidado, llevado al extremo, puede estar dando cuenta de ciertas concepciones que entienden a la condición juvenil como necesitada siempre de tutela adulta y, en última instancia, coloca al joven como ser victimizado (Chaves, 2010). El problema con las representaciones ancladas en estas imágenes de los jóvenes es que las relaciones que se establecen con estos sujetos son desde la “comprensión” de la situación de vulnerabilidad que transita y la lástima, no desde el reconocimiento del otro como un sujeto legítimo. En otros términos, la constitución de una mirada compasional puede incrementar la pasividad de los sujetos porque al poner a jugar su vulnerabilidad y su inseguridad afectiva no se favorece su capacidad para la acción (Revault D’Allones, 2009:19). Desde esta percepción se construyen propuestas de enseñanza individualizadas para aquellos/as que en tanto subjetividades vulnerables “no pueden” con lo que la escuela propone masivamente.

ESTAR EN LA ESCUELA HOY

Desde la mirada de los docentes entrevistados sus instituciones ofrecen por fuera del formato tradicional escolar, una variedad de actividades y propuestas vinculadas a los intereses de los y las jóvenes de carácter opcional que tienen muy buena recepción y fortalecen el vínculo y la pertenencia de los y las estudiantes con la institución.

En estas escuelas, los docentes plantean que asumir la inclusión implica pensar en generar una relación intensa entre la escuela y los jóvenes. Se busca, por un lado, fortalecer vínculos de reconocimiento y de cuidado, y, por otro, ofrecer a los y las jóvenes propuestas alternativas y abiertas más vinculadas a sus gustos e intereses. Estas nuevas propuestas exceden lo estrictamente curricular: se realizan talleres de expresión como teatro, literatura, poesía y percusión, se generan proyectos institucionales en el marco de diversos programas nacionales y provinciales tales como Jóvenes y Memoria o Parlamentos juveniles y se ofrecen espacios y actividades diversas con temáticas particulares.

Hay toda una movida de lo artístico. Está percusión, teatro [...] El teatro y el arte están para poder expresarse. Tenemos taller de poesía que funciona de forma muy interesante, el clima que se va armando, ahora van a participar de algunos concursos y tenemos a un preceptor que da ad honorem un taller de música. También compramos una batería y una profesora escuchando se sumó con lo coral y eso es lo bueno. Que se va contagiando. (Vicedirectora, Escuela 2)

Se observa un discurso que busca ampliar la mirada acerca de las funciones de la escuela que hoy sostienen docentes y directivos, así como también destacar la inclusión en las propuestas institucionales de los intereses de los y las jóvenes, rompiendo con la histórica dicotomía escolar que separa al estudiante del joven.

Para los y las docentes entrevistados la puesta en práctica de todas estas actividades que acompañan el formato tradicional institucional generan nuevos tiempos y espacios en la escuela. La mayoría de estas actividades se desarrollan en contraturno o los días sábados, los estudiantes tienen diferentes horarios, la entrada y salida de jóvenes de la escuela se vuelve permanente lo que da a la institución un movimiento que trastoca el “orden” y genera espacios de encuentro más allá de la vida en las aulas. Los estudiantes comienzan a trabajar con compañeros de otros cursos, rompiendo los agrupamientos fijos, favoreciendo vínculos entre jóvenes de diversas edades. Además, otras lógicas comienzan a atravesar la institución: nuevos modos de entender el enseñar, nuevas temáticas y otros modos de evaluar van gestándose en estas nuevas prácticas. Para estos docentes la escuela hoy ha cambiado su dinámica y no se circunscribe solamente al trabajo áulico tradicional.

A su vez, nuevas propuestas como Patios Abiertos, Centros de Actividad Juvenil o FinEs abren la escuela no sólo a los jóvenes que forman parte de ella, sino a la comunidad, permitiendo que otras formas de expresarse y organizarse formen parte de la institución, aunque con poco diálogo entre sí y con bajo impacto en la organización diaria de la escuela.

Los chicos vienen el sábado. Igual en la escuela hay Patios Abiertos, o sea que el sábado la escuela está llena de chicos, es una escuela que tiene gente constantemente, y eso me gusta de mi escuela. Es una escuela que busca constantemente dar respuesta a la demanda de la sociedad. (Profesor, Escuela 1)

Desde la percepción de los entrevistados estas propuestas no intentan imponer cierta “adaptación a la escuela”, sino construir las condiciones para que cada joven pueda transitar con crecientes grados de autonomía las experiencias formativas que se propongan. La

propuesta escolar se orienta, entonces, a extender el horizonte de posibilidad del futuro de estos jóvenes sobrepasando el destino supuestamente determinado por su origen social. En palabras de los entrevistados implica:

Acá nosotros discutimos mucho entre nosotros, y hablamos y hablamos. Pero vemos el crecimiento de los chicos. Hoy cuando entrábamos nos encontramos con chicas que ayer vinieron de la marcha del 16 de septiembre en Capital, pibas que cuando estaban acá en segundo año pensábamos que iban a terminar dejando, repetidoras, peleadoras, patoteras. Muy contentas hoy por lo que hicieron ayer. Encontraron un lugar, y tal vez sentimos que en algunos sectores esto es lo que necesitan, esta imagen de que pueden, que pueden protagonizar, que pueden liderar [...] Nos parece que estos son aprendizajes varios. (Vicedirectora, Escuela 2)

Ahora el Plan Mejoras implementa apoyo y talleres, y después esta Jóvenes y Memoria. Este es mi tercer año en Jóvenes y Memoria, con chicos muy comprometidos, muy politizados, de alguna manera, militantes, no militantes políticos, pero, de alguna manera, militantes, dentro de este espacio, dentro de este proyecto. (Profesor del Programa Jóvenes y Memoria, Escuela1)

ENSEÑAR Y APRENDER

Se percibe una fuerte preocupación en los directores y docentes entrevistados en relación con los saberes que la escuela efectivamente transmite. Se cuestionan qué aprenden realmente los estudiantes y qué herramientas construyen en sus recorridos por la Escuela Secundaria. Manifiestan que más allá de lo plasmado en el curriculum prescripto, las prácticas reales de enseñanza, el curriculum real —en el aula— denota estereotipos y prácticas carentes de sentido constructivo, donde los estudiantes repiten y reproducen información fragmentada y descontextualizada.

Sentimos más satisfacción con las cosas que pasan afuera del aula que con las que pasan en el aula. Ellos (los alumnos) aprenden y reclaman, vienen y nos dicen que la profesora no enseña o no se entiende. Ellos no disfrutan de esta situación porque en algún punto se vuelve densa también para el alumno. (Vicedirectora, Escuela 2)

Los profesores entrevistados tienen en general una mirada más centrada en la tarea del aula que en la tarea institucional. Su preocupación se halla vinculada a la transmisión de

los conocimientos propios de la disciplina que enseñan y esto concentra sus mayores esfuerzos. Es justamente sobre este pilar que el programa institucional moderno de la Escuela Secundaria se apoya (Dubet, 2006) y a pesar de los cambios producidos en la última década, en la mirada de los docentes sigue teniendo centralidad el saber disciplinar. La preocupación de los profesores se vincula a las dificultades para enseñar hoy, pero la mirada sobre las dificultades recae fundamentalmente en las características de los alumnos y en sus modos de estar en el aula, que se manifiestan por medio de expresiones del tipo: “no pueden concentrarse”, “no escuchan”, “no estudian”. La dificultad, desde su perspectiva, no se relaciona con los modos de enseñar, sino con las posibilidades y disposiciones para aprender con las que cuentan los y las estudiantes.

Los chicos es como que tienen otro nivel de atención, no pasa como nos pasaba a nosotros que nosotros no necesitábamos ni maestra particular y el docente tiene otro nivel de explicación, pienso yo. Y entonces (los alumnos) necesitan un apoyo específico de alguien que los ayude a avanzar y... Están como desamparados, entonces esta es una ayuda importante. (Coordinadora del Programa Plan de Mejora Institucional, Escuela 1)

En cambio, desde la perspectiva de los directivos y de algunos profesores son las propuestas de los docentes en el aula las que generan actitudes de desacople con la propuesta escolar. Señalan que las propuestas áulicas en la Escuela Secundaria son en general “desactualizadas”, “aburridas” y “verbalistas” y cargan la responsabilidad de aprender en el alumno. Subyace en estas ideas la concepción de enseñanza como transmisión del conocimiento: los docentes se centran en la realización de su tarea específica, enseñar, sin atender al desarrollo de los aprendizajes por parte de los estudiantes, considerando que ellos debieran producirse “naturalmente”.

Hacemos nuevos intentos, lo del Plan Mejoras, por ejemplo [...] Vamos viendo que saliendo del aula se van obteniendo cosas. Ahora el aula está agotada. Pero por distintas formas. Porque el docente que se inicia tampoco sabe qué hacer con el aula. Es un sufrimiento el aula para muchos, a veces cuanto más nuevos no saben qué hacer. El aula hay que caminarla, tenés que ponerle el cuerpo al pibe, acercarte, tocarlo. Se escudan, es como que el escritorio es eso que me resguarda de eso que tengo enfrente. Chicos jóvenes que no saben qué hacer, por ejemplo, Construcción de la Ciudadanía la toman y de repente les dictan cosas (a los alumnos), porque el dictado lo que hace es que me ocupa el tiempo, los tengo entretenidos. Intentos tenemos muchos. Tenemos

más satisfacciones con las cosas que pasan afuera del aula que con las que pasan en el aula. (Vicedirectora, Escuela 2)

Sin embargo, tanto en aquellos que postulan que los estudiantes no pueden apropiarse de la propuesta escolar como en aquellos que señalan que muchas de las propuestas de enseñanza son arcaicas, se invisibilizan las variables estructurales de la organización de la Escuela Secundaria y su formato. Estas dificultades son interpretadas en términos de los comportamientos individuales de los sujetos: profesores comprometidos/no comprometidos, profesores responsables/no responsables, profesores interesados/desinteresados, estudiantes que aprenden/estudiantes que no aprenden, que pueden apropiarse del saber/ que no pueden apropiarse del saber, etc. Cuando se enuncian las dificultades desde la organización institucional del trabajo docente —falta de espacios compartidos, muchos profesores con poca carga horaria en la institución, imposibilidad de encuentros de trabajo coordinados y un alto nivel de ausentismo docente— se las presentan como inmutables y sin posibilidad de intervenir sobre ellas.

PLANES Y PROGRAMAS

En este punto recuperamos las representaciones de los docentes sobre el Plan de Mejora Institucional (PMI), el Programa Jóvenes y Memoria (JyM) y los Parlamentos Juveniles del Mercosur (PJM). En relación con el Programa JyM y PJM, los diversos actores entrevistados sostienen el valor de estas propuestas formativas que convocan a docentes y estudiantes y generan espacios de encuentro con múltiples jóvenes y escuelas diversas. Varios profesores que se desempeñan en estos programas han manifestado que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje desarrolladas en esos espacios son fuertemente motivadoras para los y las jóvenes ya que los ubican en un lugar protagónico. A diferencia de las prácticas tradicionales, en las que el docente es el poseedor del saber y su tarea consiste en transmitirlo, estos modos de enseñar y aprender ponen el acento en las tareas que los estudiantes deberán hacer para apropiarse y construir conocimiento. Este aspecto, sumado a los vínculos respetuosos y cercanos entre profesores y alumnos, han sido dos elementos que los docentes vinculados a estos programas ponen de relieve.

Estos proyectos de Jóvenes y Memoria son de los jóvenes, son de ellos, desde la temática, hasta las hipótesis, la recolección de datos y después, el producto final, que hasta

ahora siempre se vienen haciendo audiovisuales. Es todo decisión de ellos, nosotros (los profesores) con los compañeros docentes que ayudan, somos los que coordinamos, la parte administrativa. Lo demás es de ellos, íntegramente de ellos. (Profesor del Programa Jóvenes y Memoria, Escuela 1)

Es interesante como esta motivación para aprender de la que dan cuenta los docentes que trabajan en los programas Jóvenes y Memoria y Parlamentos Juveniles del Mercosur interpela la mirada instalada en algunos docentes que hablan de jóvenes desinteresados y poco comprometidos con sus aprendizajes, jóvenes que no están dispuestos a “hacer un esfuerzo” para estudiar y aprender. Desde las temáticas abordadas en los programas, hasta la metodología desarrollada basada en la problematización, el debate fundamentado y el análisis de realidades complejas, ponen en cuestión las prácticas academicistas aún presentes en la Escuela Secundaria.

En esa semana que te decía, de la Diversidad Cultural, hay distintas muestras, y nosotros tenemos nuestra aula en la que presentamos los cortos que hicimos en Jóvenes y Memoria, algún corto que nos guste y les explicamos (a los alumnos). Ahí es donde viene también que se pueden enganchar al otro año. El año pasado fue bastante emotivo, porque trabajos con un caso de gatillo fácil. Un chico, Checho Casal, que era de Cuatro Vientos, fue asesinado por un policía que no estaba de servicio, asesinado por la espalda, debido a su aspecto, el chico iba a la escuela Mariano Moreno. (Profesor del Programa Jóvenes y Memoria, Escuela 1)

Los docentes coordinadores de las propuestas a las que nos hemos referido valoran positivamente lo que se genera en esos espacios, sienten que realizan una tarea que impacta en los jóvenes y esto los coloca en un lugar diferente para pensarse en las instituciones que sostienen estos proyectos y sus prácticas. Sin embargo, es necesario señalar que estas experiencias involucran a pocos estudiantes y a pocos docentes en todas las instituciones con las que hemos trabajado.

El Plan de Mejora Institucional (PMI) fue el que vehiculizó la mayoría de los dispositivos institucionales organizados específicamente para acompañar las trayectorias de los estudiantes en las escuelas analizadas. La normativa vinculada a este Plan previó dos ejes de trabajo, uno de ellos de acompañamiento de las *Trayectorias escolares* y el otro vinculado a la revisión de la *propuesta escolar y la organización institucional*. Ninguna de las escuelas investigadas trabajó sobre este último eje. La implementación del PMI buscó impactar sobre tres aspectos

que constituyen una gran preocupación de directivos y profesores y que conforman un punto nodal de la Escuela Secundaria: la repitencia, la sobreedad y el abandono.

Como estrategia central, los dispositivos generados en el marco del PMI fueron clases de apoyo y tutorías para los estudiantes con dificultades en la cursada de las materias y para las instancias previas a las fechas de exámenes. Estas se desarrollaron en horarios a contra turno de las clases o los días sábados. La modalidad de trabajo se caracterizó por un acompañamiento más personal e individual en el marco de grupos reducidos de alumnos.

El Programa le permite al chico acercarse a la materia desde otro lado. El Plan Mejoras es otro espacio, después esto le permite dentro del aula acercarse a la materia desde otro lugar. Igual juegan mucho las relaciones interpersonales. (Coordinadora del Plan de Mejora Institucional, Escuela 2)

Dentro del marco del Plan Mejoras hay clases de apoyo. En mi área, de Historia y Geografía, estamos implementando el plan de Previa Cero, que es la asistencia, cumplimiento de trabajos y evaluaciones en distintas instancias desde principio del ciclo lectivo hasta las mesas de agosto. Entonces, llegarían con la materia aprobada en agosto si han cumplido con todo. (Profesor, Escuela 2)

Aunque todos los entrevistados manifestaron su acuerdo con el desarrollo del PMI y lo describieron como una instancia sumamente favorable para los estudiantes, también remarcan que la implementación de estos espacios generó tensiones al interior del equipo docente.

El problema que yo veo es que los docentes curriculares, los docentes normales, en su clase no ven en el Plan de Mejora Institucional una herramienta para mejorar su clase, es decir, si yo tengo diez alumnos con problemas en mi aula, si yo los envío al Plan de Mejora Institucional, sé que en la próxima clase o en la otra van a mejorar y va a mejorar mi clase. Pero (los profesores) no lo ven así, lo ven como una invasión a su clase. No le quito la razón a lo que están diciendo pero me parece que están faltando al derecho del alumno y a un trabajo institucional. (Director, Escuela 1)

La decisión de varias escuelas de vincular las clases de apoyo con la acreditación de las materias fue, según los entrevistados, fuertemente cuestionada por muchos profesores que consideraban que esta modalidad ponía en tela de juicio la evaluación que el docente del curso realizaba en su espacio de clase y en las mesas de exámenes. Según estos, fueron las negociaciones entre los equipos directivos, los coordinadores y profesores del PMI y los

docentes de las materias las que permitieron considerar particularidades en cada escuela. Desde la mirada de aquellos docentes involucrados en el PMI, muchos profesores vieron con cierta desconfianza las propuestas que en este programa se desarrollan porque consideran que favorecen el facilismo y hacen que los estudiantes aprueben sin “esfuerzos”.

Porque ellos creen (los profesores de las materias) que el profesor del Plan de Mejoras los ayuda a los chicos, los ayuda mal. Consideran que en lugar de enseñarles el trabajo lo hace el profesor [...] Pero como estamos hablando de aquellos profesores con un sentimiento ideológico o una ideología que ve en la asistencia o en el auxilio del joven una permisividad y no un proceso se hace difícil. Entonces, ven en el Plan FinEs un facilismo, ven en el Plan de Mejoras un facilismo, ven en la cantidad de mesas de exámenes que se abren un facilismo y no oportunidades de aprendizaje. (Director, Escuela 1)

Y ellos (los docentes de la escuela) tienen cierto rechazo [...] se sienten evaluados. También me contaba la profesora del Plan de Mejora Institucional de otra escuela que le costó mucho que den en la mesa de ella porque los profesores se sentían incómodos. (Profesor del Plan de Mejora Institucional, Escuela1)

Nos parece interesante destacar cómo este Plan está poniendo en el debate institucional la discusión acerca de la enseñanza y el aprendizaje y acerca de los dispositivos y espacios ofrecidos tradicionalmente por la escuela, dando cuenta de grandes grietas entre los recorridos esperados y los reales. Del mismo modo, estas experiencias desarrolladas en el marco del PMI plantean preguntas respecto de la necesidad de ampliar o renovar la propuesta educativa en las escuelas, como grafica el siguiente extracto de una entrevista:

En la experiencia de las materias como Matemáticas, Sociales con el Plan Mejoras hacemos dos grandes divisiones. Por un lado, alumnos de primero, segundo y tercero y, por otro, de cuarto quinto y sexto, y también buscamos otras formas de aprender. Los alumnos están ubicados de otra forma, en el laboratorio, por ejemplo. Y eso hace que el profesor piense diferente la clase. La verdad que el sistema educativo no tiene como objetivo castigar, sino que su objetivo es enseñar, y si el chico algo no aprendió hay que lograr que lo aprenda. Siempre pensándolo bien, porque si no caemos en el facilismo. No es eso, es hacernos cargo de que el chico aprenda. (Vicedirectora, Escuela 2)

ALGUNOS APORTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE HOY

La obligatoriedad de la Escuela Secundaria y la inclusión han sido acompañadas, tal como queda en evidencia en el recorrido realizado hasta aquí, por una serie de propuestas y programas de políticas educativas nacionales y provinciales que atravesaron este Nivel educativo ofreciendo nuevas configuraciones y habilitando la construcción de representaciones sociales novedosas sobre la tarea de la escuela y los estudiantes en este Nivel: otras miradas comienzan a atravesar la institución, nuevos modos de entender el enseñar y el aprender, nuevas temáticas, muchas veces ausentes en los espacios propios del diseño curricular del Nivel, otros modos de concebir a los y las jóvenes en tanto tales pero sobre todo en su condición de estudiantes. Pensar en este marco la formación docente hoy es también habilitar el debate sobre estas cuestiones y a la pregunta en torno al sentido de la escuela y la tarea docente. Se plantea así la necesidad de desnaturalizar y cuestionar representaciones fuertemente establecidas en el sentido común de los estudiantes de los profesorados y comenzar a proponer espacios y trayectos formativos que permitan poner en cuestión viejas tradiciones. La idea de una escuela cuya función se limita a “enseñar” ciertos saberes establecidos curricularmente, se pone en discusión cuando se abren otras posibilidades de hacer, cuando se habilitan espacios para que la palabra de las y los jóvenes participen en la construcción de esta escuela.

Por otro lado, es interesante señalar cómo los nuevos dispositivos generados en las escuelas secundarias y las representaciones que los docentes sostienen en relación con estos, no cuestionan el modelo academicista y meritocrático propio de la Escuela Secundaria moderna (Montes y Ziegler, 2012), sino que operan sobre sus consecuencias (atender a los estudiantes que no logran buenos resultados en él).

Podemos observar que el desarrollo de estos dispositivos comienza a poner en discusión, al interior de las instituciones la propia organización de la escuela tradicionalmente establecida, como ser el agrupar estudiantes considerando como criterio prioritario la edad y la graduación homogeneizante de los contenidos y, por ende, de las prácticas áulicas (Terigi, 2009). Nuevas prácticas puestas en marcha en el marco del Programa de Mejora Institucional, el Programa Jóvenes y Memoria y los Parlamentos Juveniles del Mercosur como por ejemplo trabajar simultáneamente con estudiantes de diversas edades y cursos, desarrollar la tarea desde la modalidad de “taller” o concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza ofreciendo insumos al docente para ajustarla y redireccionarla, comienzan a poner

en evidencia y hacer visible, desde la mirada de las y los docentes entrevistados, que otros modos de enseñar y aprender son posibles y que otros modos de estar en el aula son además altamente favorecedores del aprendizaje. Podemos afirmar que el proceso que comienza a vislumbrarse supone sostener la meritocracia sobre otras bases y criterios más cercanos a nociones como el compromiso con la tarea, la responsabilidad en cumplir con los horarios y las clases, el respeto a los acuerdos realizados con los docentes-tutores, etc. (Nobile, 2011; Vecino, 2012).

El riesgo, sin embargo, es que la transformación de la mirada sobre los y las jóvenes y la tarea para con ellos y ellas que estas prácticas conllevan, no se constituyan en oportunidad para poner en discusión los modos de hacer de la Escuela Secundaria, si no que sean pensadas sólo como soportes específicos para algunos sujetos a los que se les atribuye determinadas características o imposibilidades. Si bien las propuestas relacionadas con el Programa Jóvenes y Memoria, Parlamentos Juveniles y Plan de Mejora Institucional son presentadas como altamente positivas e inclusoras de los estudiantes, se proponen en realidad como una instancia para pocos. En Jóvenes y Memoria y Parlamentos Juveniles del Mercosur a partir de la decisión y elección personal de participar en estos proyectos de algunos pocos estudiantes y en el Plan de Mejora Institucional como un paliativo a las dificultades que muchos estudiantes presentan. Estas dificultades son leídas entonces como dificultades de los estudiantes y no como limitaciones que el formato tradicional de la Escuela Secundaria produce especialmente cuando de jóvenes de sectores populares se trata, jóvenes que en muchos casos se han constituido como la primera generación que accede al Nivel Secundario. Pareciera que “estos jóvenes”, y sólo estos, necesitan establecer un vínculo más cercano con el docente para aprender y sobre este eje se construye la propuesta. Como vemos esta mirada centrada en la imposibilidad de “algunos” invisibiliza prácticas escolares que producen fracaso (Terigi, 2009).

Es necesario tener en cuenta que las tareas y funciones tradicionales de la escuela están siendo interpeladas tanto desde los nuevos modos de producir conocimientos y transmitirlos, como desde los modos de transitar la condición juvenil en la actualidad. La escuela hoy, tal como hemos mostrado a lo largo de este artículo, excede la enseñanza curricular y busca articular los intereses de los jóvenes construyendo puentes entre estos y las propuestas escolares. El planteo no radica en la necesidad de que sean los y las jóvenes los que se adapten a la escuela, sino que esta actualice sus propuestas. Las instituciones no son “una suma de materias dictadas en cada curso”, sino que se configuran en un entramado de propuestas que se elaboran colectiva y colaborativamente. Para que los futuros docentes —que se encuentran

en la actualidad formándose como tales— puedan incorporarse a escuelas con esas dinámicas, tendremos que comenzar en la formación inicial a conceptualizar la tarea docente como una tarea más amplia que la de enseñar contenidos curriculares en la soledad de un aula. Definir la tarea del profesor como una tarea institucional en la que se articulan, se discuten, se generan proyectos de trabajo coordinados con otros adultos de la escuela, implica la necesidad de revisar los ejes de trabajo de la formación docente. Esto necesariamente requiere que los profesores de los Institutos podamos revisar el foco tanto de las materias teóricas como de los campos y espacios de la práctica docente. Del mismo modo, será necesario incluir dinámicas de trabajo colectivo al interior del Instituto de Formación que permita a los estudiantes vivenciar experiencias semejantes.

Por último, consideramos de vital importancia reflexionar también fuertemente en la formación inicial sobre la concepción acerca de la relación docente-estudiante, entendiendo que esta se constituye y debe construirse sobre vínculos de reconocimiento y confianza en el otro. Se torna un imperativo trabajar desde las aulas de los Institutos de Formación desnaturalizando la mirada instalada socialmente acerca del “joven, pobre, peligroso” que los medios de comunicación fortalecen a diario (Kaplan, 2005). Es necesario asumir y reconocer a los jóvenes como sujetos activos construyendo con estos un vínculo de respeto y confianza, para no caer en una mirada compasional que busque compensar el supuesto “déficit” que porta el joven-estudiante. Es imperioso trabajar sobre la construcción de la percepción que los docentes tienen y tendrán sobre los jóvenes. Asimismo, es preciso considerar también otro riesgo que conlleva la mirada compasional, que es producir propuestas de enseñanza diversas y diversificadas sólo para “los que no pueden”. Aquí radican dos aspectos que son factibles de ser trabajados desde la formación docente: la mirada sobre los estudiantes como sujetos con capacidad de agencia y el trabajo sobre propuestas de enseñanza diversas para toda la clase y no como una necesidad de adaptación para algunos. Sin duda es este otro punto que la formación inicial no puede dejar de trabajar a lo largo de todo el trayecto formativo ya que hace a la esencia de la tarea docente.

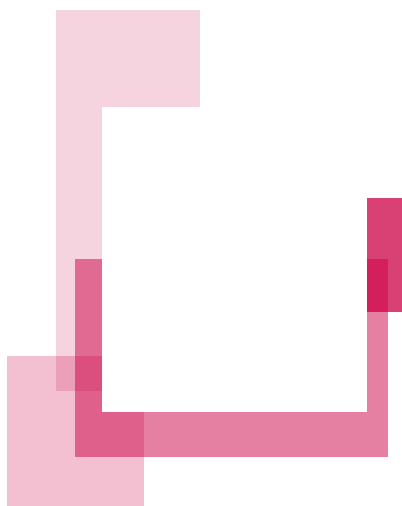
Abordar todas estas cuestiones en los Institutos de Formación Docente implica también contar con tiempos y espacios de articulación, análisis, debate y organización que permitan generar nuevas dinámicas en la institución formadora. Se hace indispensable construir estos espacios que fortalezcan una formación docente que requiere constantes revisiones y actualizaciones a la luz de las transformaciones educativas recientes tanto del Nivel Secundario como de las expectativas y anclajes sociales de aquellos que ingresan a formarse en estas instituciones.

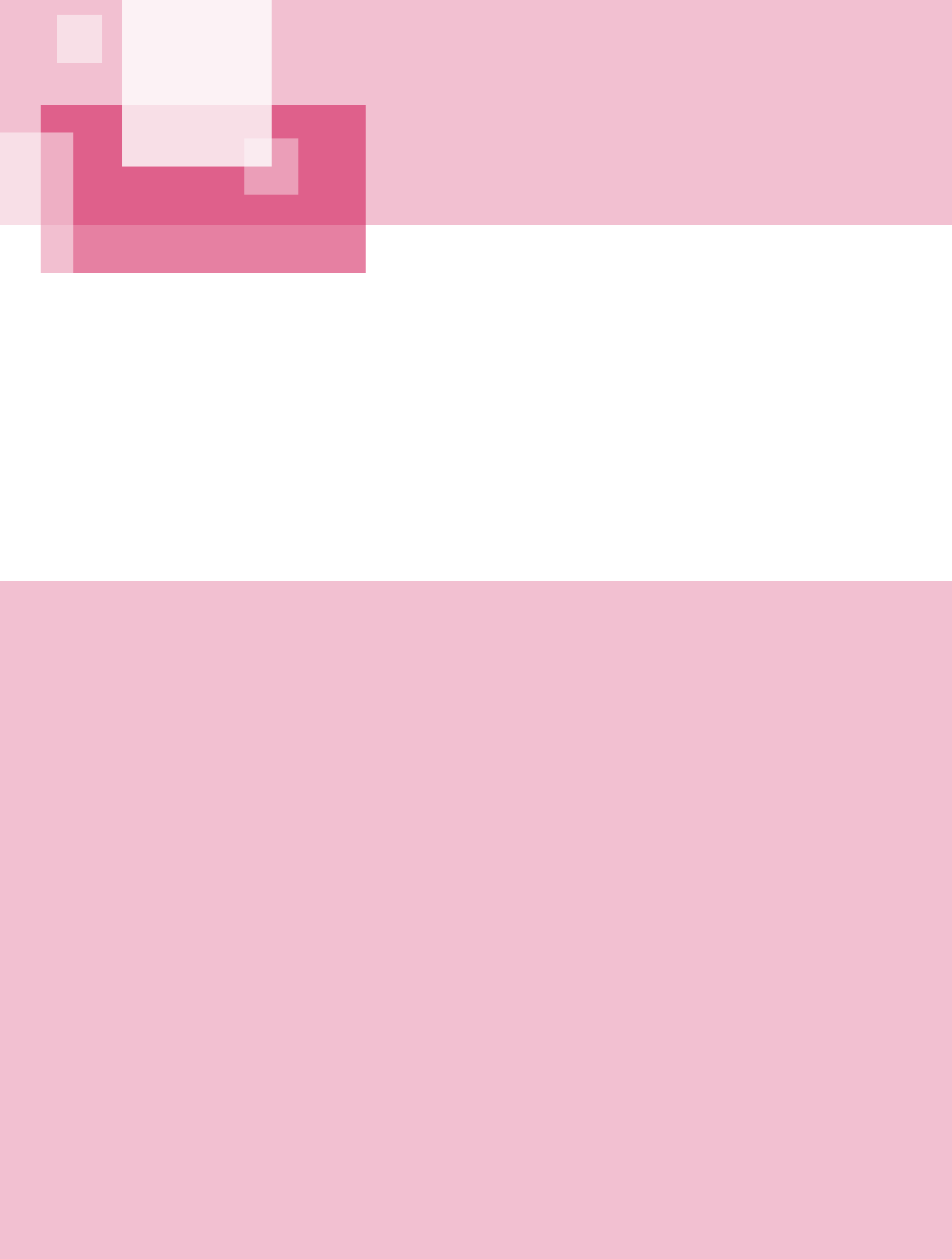
BIBLIOGRAFÍA


- ACOSTA, F. (2012).** “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. En *Cadernos de História da Educação*, vol 11, N° 1, Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia.
- ARROYO, M. y POLIAK, N. (2011).** “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso”. En G. TIRAMONTI (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- BRASLAVSKY, C. (1986).** “La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro”. En *Revista de la CEPAL* N° 29, Santiago de Chile.
- BOLÍVAR, A. y GIJÓN PUERTA, J. (2008).** “Historias de vida que deshacen profecías de fracaso”. En *Cuadernos de Pedagogía*, (382). Barcelona: Editorial Wolters Kluwer, pp. 56-59.
- BOURDIEU, P. (2011).** *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- BOURDIEU, P. y SAINT-MARTIN, M. (1998).** “Las categorías del juicio profesoral”. En *Propuesta Educativa*, (19), año 9, Buenos Aires: FLACSO, pp. 4-19.
- CHAVES, M. (2010).** *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- DUBET, F. (2006).** *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- DUSCHATZKY, S. (1999).** *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, I. (2004).** “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- DUSSEL, I. (2008).** “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”. En G. TIRAMONTI y N. MONTES (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- JODELET, D. (2008).** “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”. En *Revista Cultura y representaciones sociales*, vol 3, N° 5. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- KAPLAN, C. (1997).** *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

- KAPLAN, C. (2008).** *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- KAPLAN C. (2005).** “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?”. En S. LLOMOVATTE y C. KAPLAN (coords), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (ME) (2009).** Resolución 86/09 del Consejo Federal de Educación (CFE), “Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria obligatoria”.
- MONTES, N. y ZIEGLER, S. (2012).** “La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja”. En M. SOUTHWELL (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- MOSCOVICI, S. (1979).** *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- NOBILE, M. (2011).** “Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos”. En G. TIRAMONTI (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- NOBILE, M. y ARROYO, M. (2015).** “Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires”. En *Rase: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol 8, N° 3. España: Asociación de Sociología de la Educación, pp. 409-424.
- REVAULT D'ALLONNES, M. (2009).** *El hombre compasional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SOUTHWELL, M. (2011).** “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”. En G. TIRAMONTI (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- TENTI FANFANI, E. (2000).** *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE.
- TENTI FANFANI, E. (2008).** “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En G. TIRAMONTI. y N. MONTES (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004).** *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- TIRAMONTI, G. (2008).** “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”. En G. TIRAMONTI y N. MONTES (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

- TERIGI, F. (2007).** “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, *III Foro Latinoamericano de Educación*, 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Fundación Santillana.
- TERIGI, F. (2009).** “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 50. España: OEI.
- VECINO, L. (2012).** “Las representaciones en torno a la condición estudiantil de jóvenes de sectores populares en una escuela pública de un barrio del conurbano bonaerense”, *Actas de la III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina, Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*. Viedma.
- VECINO L. (2015).** *La construcción del nosotros-otros en una escuela secundaria pública del conurbano bonaerense*. Tesis de Maestría en Comunicación y Cultura. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

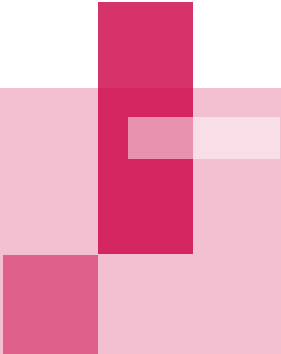







SECCIÓN II

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL, LINGÜÍSTICA Y RURALIDAD





TRAYECTORIAS ESCOLARES Y FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS DE MULTICULTURALIDAD Y MARGINALIDAD

Gustavo ÁLVAREZ

cococho35@hotmail.com

María Laura GONZÁLEZ

mlaurago6@gmail.com

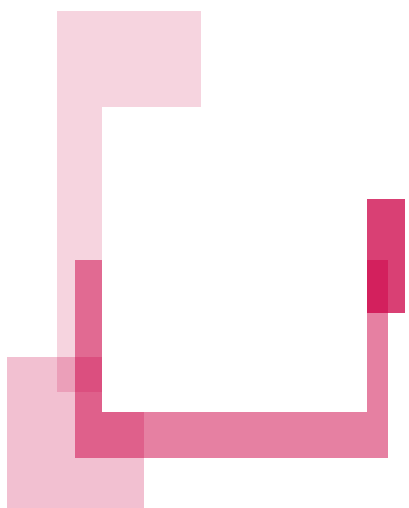
ISFD N° 6031

Pichanal, Salta

RESUMEN

El presente artículo parte de los resultados obtenidos en una investigación realizada entre los años 2012 y 2014 en el ISFD N° 6031 de Pichanal, Provincia de Salta, para conocer datos empíricos sobre las trayectorias escolares de los estudiantes con referencia familiar a pueblos originarios. Muchas de esas trayectorias podrían calificarse como exitosas, entendiendo que han posibilitado a aquellos estudiantes superar muchas barreras socioeconómicas y culturales y acceder a los estudios superiores. La investigación trató de establecer algunas características comunes de esas trayectorias escolares de nuestros estudiantes, previas al ingreso a los estudios superiores. Para el relevamiento de esta información se planteó la realización de una indagación basada en la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos. A partir de esa información, el artículo propone problematizar la mirada sobre dichas trayectorias. Asimismo, propone discernir cómo estos recorridos formativos previos se relacionan con los resultados en la formación inicial de nuestros estudiantes con referencia familiar a pueblos originarios.

Palabras clave: Contextualización - Multiculturalidad - Trayectorias educativas



INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es, en una primera instancia, poner a consideración de los lectores los resultados obtenidos a través de un proyecto de investigación sobre las características de las trayectorias escolares previas de los estudiantes del Nivel Superior con referencia familiar a pueblos originarios. Dicho proyecto se llevó adelante entre los años 2012 y 2014 en el ISFD N° 6031 de Pichanal, Provincia de Salta.

La ciudad de Pichanal se encuentra ubicada en la intersección de las rutas N° 34 y 50, en pleno corazón del Trópico Salteño, zona en la que existe un alto porcentaje de población con referencia familiar a pueblos originarios. Esta particularidad de la zona generó la necesidad de investigar y conocer mejor la relación de este contexto étnico con las trayectorias estudiantiles exitosas de nuestros alumnos.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación realizada en nuestro Instituto, pretendemos en un segundo momento problematizar y poner en cuestión la mirada que sobre dichas trayectorias tenemos los docentes. También pretendemos cuestionar la percepción docente sobre cómo estas trayectorias previas se relacionan con el desempeño de nuestros estudiantes en el Nivel Superior. Finalmente, quisiéramos plantear algunos desafíos pendientes respecto de las trayectorias escolares exitosas de los estudiantes y la relación con sus resultados académicos, y dejar abiertas preguntas que puedan orientar a los lectores hacia una reflexión sobre la necesidad de contextualizar cada vez más nuestra labor en los ISFD.

CONTEXTO

Pichanal, ubicada al noreste de la provincia de Salta, en la zona intermedia entre el “chaco” salteño y la llamada “selva” de yungas, es una ciudad caracterizada por poseer un alto porcentaje de población con referencia familiar a pueblos originarios. Para comprender mejor las particularidades de nuestro Instituto y de nuestros estudiantes, resulta necesario presentar aquí el proceso de conformación histórica de la ciudad y de su población.

El origen de la ciudad de Pichanal tiene lugar en 1911, con la llegada de la traza del ferrocarril Belgrano, ubicándose los primeros pobladores en torno al cruce ferroviario donde se separaban las vías provenientes de Tucumán: una en dirección oeste, hacia la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán; otra hacia el norte en dirección a Tartagal y la ciudad boliviana de Pósitos; y otra hacia el este, en dirección a las provincias de Chaco y Formosa. En las cercanías de ese cruce de vías se instaló una pequeña población criolla vinculada en principio a la actividad ferroviaria y agropecuaria, población que se verá incrementada con el desarrollo de la actividad azucarera a partir de la instalación del Ingenio San Martín del Tabacal hacia 1925. Ya por la década del 40, debido a la gran demanda de mano de obra destinada al cultivo y cosecha de la caña, el Ingenio despachaba cada año contratistas hacia la zona del chaco salteño, a las provincias de Chaco y Formosa, y al sur de Bolivia y Paraguay,¹ con la misión de contratar población aborigen de aquella región. Esa población de trabajadores “golondrina” que era traída en tren desde el “chaco”, vivía por unos meses en el Ingenio, y luego retornaba a sus lugares de origen.

La mayoría de los que llegaban eran varones solos, aunque con el tiempo se fue haciendo común que llegasen acompañados por sus familias. Dichas familias y grupos de trabajadores pertenecientes en general a las etnias ava-guaraní y wichí, se ocupaban para el tiempo de la zafra, entre los meses de abril a diciembre, y al llegar el verano generalmente regresaban a sus tierras. Con el correr de los años muchas de esas familias se fueron asentando en la zona, instalándose provisoriamente en las “colonias” o “puestos” del Ingenio. Sin embargo, al ser expulsados de esas tierras por el Ingenio en la década del 70, la Orden de los Franciscanos decidió fundar la Misión San Francisco (1974) en tierras fiscales de Pichanal, para darles contención y atenderlos social y pastoralmente. A partir del espacio inicial de la Misión, durante las décadas subsiguientes (principalmente entre 1974 y 1990) la población de la

1- Guaraní Retã 2008. *Los pueblos guaraníes en las fronteras. Argentina, Brasil y Paraguay*. Publicación virtual, recuperada de: http://guarani.roguata.com/sites/default/files/guarani_reta_2008__cuaderno_en_esp_0.pdf

zona fue creciendo por la llegada de numerosos miembros de las comunidades originarias de las provincias de Chaco y Formosa, convocados por sus familiares y atraídos por las posibilidades de trabajo. Así, el antiguo casco céntrico de la ciudad de Pichanal se fue rodeando de numerosos barrios populares, conformados por la expansión demográfica propia de la ciudad, y por los distintos aluviones de población aborígen llegada desde el chaco. Esto dio origen a una población con marcada presencia de descendientes de aborígenes, pero a la vez con una amplia diversidad étnica, producto de la mezcla de dichos originarios con la población criolla de la zona.

Sería necesario aquí, hacer una aclaración sobre la categoría tomada para hacer mención a nuestra población estudiantil: “con referencia familiar a pueblos originarios”. Se ha preferido esta categoría en lugar de la referencia usual a los términos “originarios” o “aborígenes”, con la intención de incorporar una mirada complementaria a estos últimos términos. Efectivamente, en el proceso de expansión demográfica de la zona, una característica particular de nuestro contexto fue la del mestizaje: las poblaciones originarias se fueron mezclando entre sí y a su vez, muchos de sus miembros fueron conformando familias por fuera de sus grupos étnicos. En muchos casos, se integraron a las familias “criollas”, como suele nombrarse en la zona a la población no aborígen (generalmente descendientes de la inmigración española e italiana de principios del siglo XX). Esto ha dado origen a una población a la que no es posible calificar simplemente como “aborígen” u “originaria”, ya que dicho apelativo no definiría cabalmente la gran pluralidad que existe en la conformación de la población local. Ello nos obliga a la utilización de una categoría que es a la vez más abarcativa y precisa. A modo de ejemplo de lo que queremos plantear, muchos de nuestros estudiantes no aceptarían ser calificados como “aborígenes”. Si, en cambio, les cabría y podrían ser comprendidos en una categoría más amplia, que nos permite hacer referencia a una población que si bien en muchos casos se ha mezclado, por otro lado mantiene lazos importantes con sus raíces originarias. Principalmente esos lazos se visualizan en el uso de la lengua materna (que aún hoy mantiene su vigencia, sobretodo en el uso del *ava-guaraní*) como en la conservación de las tradiciones y celebraciones populares, como por ejemplo la celebración del “*Arete-guazú*” o “Carnaval grande”, conocido popularmente por el baile del “*Pim-Pim*” (Vergara, 2003). En este sentido, es necesario ampliar el concepto con el cual nos hemos de referir a la descendencia actual de las poblaciones originarias, de manera tal que exprese adecuadamente esta compleja y pluriétnica realidad. Consideramos que el concepto “población con referencia familiar a pueblos originarios” permite dar cuenta de esta realidad, ya que para gran parte de la población de la zona, su raíz aborígen familiar es bastante general e incierta. Muchos

de los vecinos de la zona reconocen tener una ascendencia remota en los pueblos originarios (y los rasgos fisiológicos característicos en la zona así lo atestiguan). Pero esa referencia es remota precisamente porque en algunos casos no pueden identificar a qué grupo étnico pertenecían sus familias originariamente, en muchos otros casos se ha perdido la memoria de sus antepasados inmediatos o su llegada a la zona o, la mayor parte de ellos simplemente desconoce su origen. Sin embargo, una gran proporción de la población participa de las tradiciones y fiestas populares de raíz aborígen, tiene incorporado el uso de numerosos términos provenientes de las lenguas originarias y se identifica con los rasgos de la cultura local. Inclusive muchos de los que no se autoreconocen como originarios, son partícipes y tienen integradas muchas de las tradiciones culturales propias de los pueblos originarios. Así se ha visto inclusive plasmado en la encuesta realizada en nuestra investigación (ver apartado 4: Metodología): al solicitarle a los estudiantes encuestados su identificación étnica, sólo un 30% se autoidentificó con un pueblo originario, el 59% de los cuales no pudo determinar a qué etnia aborígen pertenecía.

Este sector de la población local, la población con referencia familiar a pueblos originarios, resulta ser además el más empobrecido, tanto en términos estructurales como sociales. En su mayoría pertenecen a sectores sociales marginales que no cuentan, en general, con las condiciones de salubridad óptimas para su desarrollo ni con las posibilidades económicas que permitan un normal acceso y permanencia dentro del sistema educativo.

Es en este contexto pluriétnico y marginal donde se desarrolla la actividad educativa de nuestro Instituto Superior de Formación Docente. En este Instituto, aproximadamente un 80% de la población estudiantil forma parte de este conglomerado multicultural que consignamos bajo el concepto “población con referencia familiar a pueblos originarios”. Y es este contexto que rodea a nuestros alumnos, del que provienen los mayores desafíos y problemas para nuestra tarea formativa.

PROBLEMA

En la tarea formativa que desarrollamos en el ISFD N° 6031 de Pichanal, suelen percibirse ciertas características y estilos propios en estudiantes con referencia familiar a pueblos originarios, que señalarían trayectorias formativas particulares, y que desde el punto de vista de los resultados académicos podríamos caracterizar como exitosas. El concepto de “trayectorias exitosas” puede entenderse en contraposición al concepto de “fracaso escolar” (Marchesi,

2003), y hace referencia a trayectorias que han permitido a estos alumnos provenientes de un contexto marcadamente desfavorable de marginación y pobreza, realizar un recorrido que les posibilitó el acceso a los estudios superiores. Hablamos de trayectorias “exitosas” ya que lograron resultados exitosos al menos en este sentido. Sin embargo, estos mismos estudiantes al ingresar al Nivel Superior comienzan a tener dificultades académicas. Y en algunos casos las trayectorias formativas exitosas que habían recorrido se vieron afectadas negativamente o se truncaron.

Los docentes en muchas ocasiones intentamos acompañar las dificultades de estos alumnos, pero en general desconocemos cuáles han sido las características propias de sus trayectorias escolares, tanto en sus aspectos positivos como negativos. De allí que hayamos considerado de suma importancia realizar una indagación al respecto entre nuestros alumnos, de manera de contar con información objetiva y científicamente fundada. Información que nos permitiera conocer a nuestros estudiantes más allá de nuestras experiencias y/u opiniones personales, y que nos posibilitara apoyar y potenciar los aprendizajes de los estudiantes de manera más eficaz.

A partir de esta situación hemos recortado el siguiente *problema*: en las prácticas áulicas muchas veces aparecen dificultades en nuestros estudiantes con referencia familiar a pueblos originarios que se relacionarían con características propias en su formación Primaria y Secundaria, a su vez vinculadas con su carácter de miembros de una comunidad de pueblos originarios. En consecuencia, trayectorias formativas que habíamos calificado de “exitosas” en sus etapas previas, se ven afectadas y hasta truncadas a la hora de transitar los estudios superiores.

El proyecto de investigación se planteó sobre la base de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características de las trayectorias formativas previas realizadas por los estudiantes con referencia familiar a pueblos originarios que les han posibilitado acceder a los estudios superiores?
- ¿Qué aspectos de esos recorridos han funcionado como instancias facilitadoras en dichos procesos?
- ¿Qué aspectos de esos recorridos han funcionado como factores obstaculizadores de dichos procesos?

METODOLOGÍA

La metodología de investigación planteada se orientó a conocer las características de las trayectorias escolares de los estudiantes en sus aspectos generales, como por ejemplo, datos acerca de sus instituciones escolares de origen, de su contexto familiar-comunitario, de las situaciones de repitencia o abandono, del proceso realizado para el ingreso a los estudios superiores, etc. Particularmente, nos interesó comprender cuáles fueron los factores que funcionaron como *facilitadores* de dichas trayectorias, y cuáles fueron los que actuaron como *obstaculizadores*.

Para poder alcanzar estos objetivos se planteó la realización de una indagación desde enfoque metodológico etnográfico, a través de un diseño de tipo exploratorio, basado en la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos. Se eligió esta perspectiva metodológica ya que como afirma N. Denzin (1979, citado por Mc Kernan, 1999), el principal objetivo de todo proceso de triangulación es “incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas de un sólo método de recolección de datos y el control del sesgo personal de los investigadores”. Así puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas, nuestro principal objetivo en la aplicación de esta técnica.

Para lograr una adecuada recolección de datos cuantitativos y cualitativos, y su posterior proceso de triangulación, utilizamos como instrumentos la encuesta y la entrevista grupal o de “grupos focales”.

Como señala I. Visilachis (1993) “los grupos focales constituyen una técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas semiestructuradas, realizadas a grupos homogéneos”. El grupo focal también se denomina “entrevista exploratoria grupal” o “focus group” donde un grupo reducido (de seis a doce personas) y con la guía de un moderador, se expresa de manera libre y espontánea sobre una temática. Esta se enmarca dentro de la investigación socio-cualitativa, entendiéndola como proceso de producción de significados que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común. De allí que fuera considerada como la técnica más ajustada y apta para la entrevista de recolección de datos acerca de las trayectorias escolares de nuestros estudiantes.

Teniendo como referencia una guía de preguntas previamente pautaada por el equipo de investigación, se realizaron un total de cuatro entrevistas a distintos grupos de estudiantes, de las cuales se seleccionó una para su posterior análisis. Las entrevistas fueron registradas

mediante grabación de audio y filmación. La entrevista grupal seleccionada como muestra se realizó a cuatro alumnas con referencia familiar a pueblos originarios del primer año de la carrera de Profesorado para la Enseñanza Primaria en el mes de agosto de 2014.

En cuanto a la recolección de datos de tipo cuantitativo, se realizó una encuesta tomando como *muestra* a casi cien alumnos ingresantes al primer año de las dos carreras de nuestro Instituto: 21 alumnos ingresantes en la Tecnicatura en Soporte y Mantenimiento Informático y 77 alumnos ingresantes en el Profesorado para la Enseñanza Primaria. En dicha encuesta se indagó, tanto acerca de datos socio-ambientales (lugar de residencia, acceso a servicios, origen étnico, conformación del grupo familiar, etc.), como también acerca de las trayectorias escolares de los encuestados (colegios secundarios de origen, situaciones de repitencia, materias desaprobadas, dificultades, etc.). Además, la encuesta solicitaba información acerca del proceso de decisión para iniciar los estudios superiores, así como sobre las dificultades planteadas en el curso introductorio a las carreras del Instituto y en los primeros meses de clases del primer año.

RESULTADOS

A la hora de presentar los resultados, haremos referencia principalmente a aquellos que consideramos más relevantes para nuestro problema de investigación. Entre algunos de los datos cuantitativos más significativos recogidos a través de la encuesta, podemos destacar:

- De los estudiantes encuestados, sólo un 30% se autorreconoce como perteneciente a un pueblo originario. Sin embargo, es un dato conocido que existe un amplio número de alumnos de nuestra institución que poseen referencias familiares a pueblos originarios, y que por diferentes motivos (desconocimiento, prejuicios, etc.) no se autorreconocen pertenecientes a una comunidad o grupo étnico concreto.²
- Un dato sumamente llamativo es que de los 29 estudiantes que se autorreconocieron en la encuesta como pertenecientes a un pueblo originario, 17 (el 59%) no pudieron definir a qué pueblo originario pertenecen. El resto se reconoció mayoritariamente perteneciente a la comunidad guaraní/ava-guaraní, y sólo un estudiante se autorreconoció como perteneciente a la comunidad wichí.

2- Vale la pena comentar aquí un dato que habla de lo dificultoso que es hasta hoy para nuestros estudiantes el reconocimiento de las propias raíces étnicas: una estudiante, hija de un conocido dirigente aborigen de la zona, al contestar su encuesta no se autorreconoció como miembro de un pueblo originario. No debemos olvidar que durante muchas generaciones y hasta hace muy pocos años, en muchas familias se ocultaba la pertenencia a pueblos originarios por "vergüenza" o como una estrategia de supervivencia ante los fuertes prejuicios de la sociedad.

- Al momento se señalar los motivos o causas que los llevaron a la repitencia en sus trayectorias escolares previas (en el Nivel Primario y Secundario), el mayor número de alumnos (54%) sólo aludió al “abandono” de los estudios, sin mayores especificaciones. Pero entre los que sí especificaron las causas, las principales fueron los “problemas familiares” (25%) y en número menor la maternidad (9%).
- También ponemos en relación con las trayectorias escolares previas un dato que se vincula fuertemente con el contexto familiar de nuestros alumnos, como es el nivel de estudios alcanzado por los padres. A través de la encuesta realizada quedó plasmado que los padres de nuestros estudiantes en su inmensa mayoría sólo completaron estudios primarios (27%) o secundarios (15%). Sólo un 4% de los padres llegó al Nivel Superior, y sólo el 2% lo culminó. Es decir, que entre nuestros estudiantes hay un 70% que son la primera generación alfabetizada de su familia, y en un 96% los primeros en alcanzar el Nivel Superior.
- Cabe destacar como otro dato significativo, que la materia que surgió entre los estudiantes como la que les presentaba mayores dificultades ya en el cursado de primer año en el Instituto fue Lengua (27%).

Con respecto a los datos cualitativos recogidos en las entrevistas llevadas a cabo a los estudiantes con referencia familiar a pueblos originarios ingresantes a nuestro Instituto, presentamos a continuación el análisis sobre una selección de los principales datos. Como ya se explicó, se llevaron a cabo un total de cuatro entrevistas grupales, de las cuales ha sido seleccionada para este análisis la realizada a cuatro alumnas del primer año de la carrera de Profesorado para la Enseñanza Primaria, en el mes de agosto de 2014.

El objetivo de esta sección es realizar un proceso de *triangulación* que permita la validación de la información recabada a través de su confrontación, comparación o complementariedad.

Un primer dato señalado por las alumnas entrevistadas es que, al hacer referencia a sus trayectorias escolares se reconocen como “buenas alumnas” aunque no “sobresalientes”. En general, la percepción que los entrevistados tienen de sí mismos durante los estudios secundarios es de alumnos con un buen rendimiento, expresado en el hecho de “no llevarse materias”.

Este primer dato puede ser contrastado con un dato surgido del relevamiento cuantitativo, en el cual el grupo general de estudiantes (léase todos los estudiantes, con y sin referencia familiar a pueblos originarios) aparece con un alto porcentaje de repitencia (28%). De dicho dato podemos inducir que tres de cada diez de nuestros alumnos fueron repitentes. Sin

embargo, en una constante que surge en todas las entrevistas, los estudiantes con referencias familiares a pueblos originarios manifestaron ser alumnos “no repitentes”. Podemos suponer, entonces, que muchos de estos estudiantes no pertenecen al 30% repitente, sino que más bien sus trayectorias escolares no sufrieron interrupciones en este sentido.

Uno de los datos más reiterado en las entrevistas, sobre todo en las respuestas de las entrevistadas mujeres, fue el tema de la maternidad. En las distintas entrevistas fue apareciendo este dato, mencionado como uno de los obstáculos en las trayectorias escolares de las alumnas, que en distintos momentos señalaron que tuvieron que abandonar los estudios por causa de un embarazo no planificado, o vivieron dificultades vinculadas a un embarazo. Si tenemos en cuenta que en la encuesta realizada se vio con toda claridad que un 60% de los entrevistados afirma tener hijos o personas a cargo, y un 53% de estos reconoce estar casado o en pareja, podemos señalar que la temprana constitución familiar de muchos de nuestros estudiantes es tal vez uno de los datos que podemos tomar en cuenta a la hora de analizar la realidad familiar de estos, dato que explique, en parte, las dificultades que nuestros estudiantes encuentran en sus trayectorias en el Nivel Terciario. Como afirma Julia, una de nuestras entrevistadas, madre soltera y perteneciente a un pueblo originario: “me ha costado, me ha costado mucho, entre el trabajo, la casa y los chicos [...] entonces no tengo tiempo, por todo eso se me hace difícil”, expresando una experiencia seguramente compartida por un gran número de nuestras estudiantes.

Otro dato sobresaliente de la información recabada por medio de las entrevistas es la problemática relacionada con el lenguaje. En casi la totalidad de los entrevistados es una constante que al recordar sus trayectorias escolares en el Nivel Primario y Secundario surja el tema de la lengua como un aspecto problemático. Hay que recordar que en relación con el contexto social de nuestros estudiantes, un dato surgido con fuerza en el análisis cuantitativo es aquel vinculado al nivel de alfabetización de sus familias: como quedó plasmado en los datos de la encuesta, existe casi un 40% de estudiantes que declara que sus padres no concluyeron los estudios primarios, y sólo un 15% informa que sus padres completaron los estudios secundarios. Si bien no es posible establecer una relación lineal, probablemente este dato nos esté planteando un problema de permanencia de los integrantes de comunidades de pueblos originarios dentro de un sistema educativo basado en un monolingüismo, que dificulta su integración.

A su vez, este dato puede vincularse con una situación lingüística característica de la zona: en muchas familias pertenecientes a grupos étnicos de pueblos originarios la lengua de uso común e intrafamiliar es el dialecto comunitario. Esto, hasta no hace muchos años, hacía

que la lengua originaria fuera el único lenguaje que el niño manejara con fluidez hasta el inicio de su escolarización. Esta situación, relativamente común entre nuestros estudiantes, hace que lleguen a la escolarización con un déficit en el manejo de la lengua castellana, que generalmente les acarrea dificultades en el Nivel Primario y Secundario.

Como reconoce en la entrevista Araceli, otra de nuestras estudiantes: “me dificultaba en la primaria Lengua”, o Julia: “en el secundario no me llevé nunca ninguna materia, las materias que por ahí me parecían un poco más difícil como Inglés porque tenían una pronunciación y en el castellano otra”. Este es un dato que aparece repetidamente en otras entrevistas, y que puede ser contrastado con el dato cuantitativo registrado a través de la encuesta: la materia Lengua aparece como uno de los espacios curriculares que nuestros estudiantes más desaprobaban en el secundario. Por ello no llama la atención que el aprendizaje de la lengua inglesa haya representado un obstáculo para las trayectorias de los estudiantes con referencias familiares a pueblos originarios, dato confirmado por gran parte de los alumnos encuestados, que pusieron dicha materia entre las tres asignaturas más desaprobadas en los dos últimos años del secundario.

Este déficit en torno al manejo del lenguaje en las trayectorias escolares previas puede haber condicionado la trayectoria inicial al comenzar los estudios superiores, dato que parece estar presente en los testimonios de nuestros entrevistados: “Lengua, Lengua y Literatura o Escritura Académica se me complica un poco porque hay muchas palabras que yo no entiendo, sustantivos, sustantivos propios, sustantivos en plural y muchas palabras, y muchas definiciones y eso como no lo tengo tan fresco, como que me cuesta”. Consideramos que este es uno de los principales obstáculos que han tenido las trayectorias formativas previas de nuestros estudiantes, y que plantea importantes desafíos para la Formación Docente.

A esto queremos sumarle que, como quedó expresado por los alumnos en las encuestas, encontrarse con un ritmo de estudios con muchas exigencias y con un vocabulario totalmente nuevo, la complejidad que hallan en las temáticas abordadas en el Nivel, y junto a eso la poca claridad de las explicaciones de los docentes, constituyen los mayores obstáculos que se les plantean a nuestros estudiantes en los primeros meses de cursada en el Instituto.

Como parte de las trayectorias previas inmediatas al ingreso a los estudios superiores, podemos también destacar un dato señalado por gran parte de los entrevistados. En casi todos los casos los estudiantes con referencias familiares a pueblos originarios recibieron algún tipo de capacitación y/o de formación formales previas al ingreso al profesorado, como estudios universitarios o superiores y técnicos. En el caso de la entrevista que tomamos como muestra, la totalidad de las entrevistadas (4 estudiantes) manifiesta haber iniciado anteriormente

otra carrera de formación superior o universitaria, un dato que se repite de manera similar en las otras entrevistas realizadas. En el relevamiento de la encuesta surge que un 39% (4 de cada 10) de los estudiantes encuestados realizaron previamente otros estudios superiores, y que el 51% realizó capacitaciones no formales. Sin querer forzar la lectura del dato, creemos que podemos señalar que entre los estudiantes con referencia familiar a pueblos originarios entrevistados puede verse que el porcentaje de los que transitaron por experiencias formativas es mayor. Esto puede significar un matiz importante, porque señalaría que entre estos estudiantes en particular (léase, “con referencia familiar a pueblos originarios”), la intención de estudiar carreras de Nivel Superior tendría más peso que entre los otros estudiantes (léase “sin referencia familiar a pueblos originarios”).

Sin embargo, esto también significa que para muchos de nuestros estudiantes con referencias familiares a pueblos originarios la carrera docente no fue su primera opción. Esto puede leerse en el dato surgido de la encuesta, según la cual, un 40% de los estudiantes manifiesta haber comenzado otros estudios superiores con antelación a esta carrera. Además, al momento de comentar los motivos por los cuales se eligió nuestro Instituto, los encuestados colocaron en segundo lugar como motivo la elección de la carrera docente (32%), mientras que el primer motivo es la proximidad a su domicilio (43%).

Finalmente, deseamos presentar un último dato que consideramos importante, porque permite caracterizar las trayectorias previas de nuestros estudiantes de manera genérica como trayectorias en “contextos de marginalidad”.

Durante las diferentes entrevistas realizadas a los estudiantes con referencia familiar a pueblos originarios, en reiteradas oportunidades surgieron relatos sobre sus trayectorias escolares que remitían a historias familiares de pobreza y marginalidad. Junto a ello, relatos sobre las consecuencias que estas condiciones provocaron en sus vidas, desde sufrir problemas de adicciones hasta transitar situaciones de privación de la libertad. Si bien en la entrevista a las 4 alumnas que hemos analizado, este tipo de vivencias no surgieron con tanta claridad, algunos de los datos expresados nos permiten reconstruir la historia de gran parte de nuestros alumnos con referencia familiar a pueblos originarios, que provienen de los sectores marginales de nuestra zona. Podemos tomar así el caso de Julia cuyo relato incluye algunas de esas vivencias en contextos de marginalidad, y cómo afectaron su trayectoria escolar. Sus respuestas en la entrevista resumen en sí mismas la historia de gran parte de nuestros estudiantes, proveniente de un barrio marginal de nuestra ciudad.

Julia pertenece a una la comunidad ava-guaraní de la Misión San Francisco. Es una joven madre soltera que trabaja desde temprana edad, y a pesar de las dificultades que se

le presentaron pudo aprovechar los beneficios de acceder a la escolarización y realizar una trayectoria “exitosa” que le permitió, a diferencia de sus cinco hermanos varones, terminar el secundario. Ya en una etapa posterior de su vida ingresa a los estudios superiores como parte de su proyecto de superación personal, a pesar de los problemas que implicó trabajar y ser el único sostén del hogar.

En este sentido, la historia de Julia resulta muy significativa como relato paradigmático del tejido social en el que se hallan inmersos nuestros estudiantes, y nos ayuda a comprender el complejo contexto de marginalidad en el que se dieron las trayectorias “exitosas” que recorrieron hasta llegar al Nivel Superior.

CONCLUSIONES

La lectura atenta de los datos recopilados durante nuestra investigación y especialmente de aquellos que hemos analizado en el proceso de triangulación, nos brinda la posibilidad de plantear algunas primeras conclusiones sobre nuestro trabajo.

Como hemos señalado ya, la ciudad de Pichanal tiene una importante presencia de comunidades y descendientes de pueblos originarios, conformando un contexto urbano que algunos autores definen como de “multiculturalidad étnica” (Sagastizábal, 2006). Uno de los aspectos que esta autora señala como imprescindible para una institución educativa inserta en un ámbito de multiculturalidad es la “toma de posición propia y contextualizada”. Se trata de lograr una propuesta formativa que tome posición ante el contexto que la rodea y se comprometa a dar respuestas a este. A partir de este concepto podríamos discutir en qué sentido los estudiantes, al ingresar a nuestras instituciones, encuentran una estructura verdaderamente “contextualizada”. Los datos recogidos en nuestra investigación sobre las dificultades planteadas por los estudiantes, parecieran indicar que no siempre se prioriza en nuestra institución una agenda en torno a los problemas vinculados a la “contextualización”. Por ejemplo, las dificultades en el espacio curricular Lengua, expresadas por los estudiantes, estarían mostrando que el planteo en esta Área no está teniendo suficientemente en cuenta el déficit en el manejo de la lengua que, según hemos visto, el contexto de multiculturalidad impone a nuestros estudiantes. Cabría preguntarnos hasta qué punto en nuestros Institutos de Formación Docente todavía es una materia pendiente lo que Sagastizabal señala como el principal desafío de la “educación multicultural en contextos de pobreza en la actualidad: [...] atender a una diversidad cultural no prevista en el sistema educativo, con docentes formados monoculturalmente”.

En la misma línea, E. Cols (2007) señala como una de las mayores exigencias que este contexto de multiculturalidad le impone a las instituciones educativas: la obligación de brindar saberes y competencias contextualizados. Es decir, saberes y competencias que verdaderamente se comprometan y se involucren con ese contexto de multiculturalidad, orientando el currículó hacia las posibilidades y potencialidades de sus alumnos. Corresponde aquí preguntarnos hasta qué punto en los saberes y competencias que brindan nuestros institutos, la “contextualización” es un elemento considerado central, o cómo esta contextualización se hace presente en nuestra propuesta pedagógica.

En el desarrollo de la investigación, también hemos podido constatar que nuestros estudiantes provienen en gran parte de ámbitos de marginalidad, que si bien no remiten a situaciones de miseria extrema, traslucen un contexto determinado por situaciones de carencia de los beneficios que les brindaría una inclusión plena. El importante número de estudiantes que trabajan al mismo tiempo que estudian; los barrios periféricos de los que proceden; la gran proporción de estudiantes jóvenes con hijos a cargo; la pertenencia a comunidades étnicas originarias de muchos de ellos; los relatos de algunos entrevistados sobre difíciles situaciones familiares vividas en la infancia y la adolescencia [...] son datos que tomados en conjunto estarían revelando un perfil de alumnado propio de un contexto claro de marginalidad. También deberíamos cuestionarnos si este contexto de marginalidad en el que desarrolla su tarea nuestra institución, ha generado una “toma de posición” realmente “contextualizada” a esa realidad social, o se encuentra también entre las materias pendientes de esta. Valdría la pena preguntarnos en cuantos de nuestros institutos insertos en contextos de marginalidad se realiza una propuesta curricular y académica que tenga verdaderamente en cuenta ese contexto. Y cuestionarnos acerca de qué contenidos debería propiciar esa adecuación y, sobre qué modificaciones debería generar en el régimen académico. Proponemos aquí, a modo de ejemplo, una pregunta que no deberíamos dejar de hacernos, y que puede expresar uno de los desafíos que la realidad nos exige en nuestras instituciones: ¿en qué sentido el régimen académico podría ser más permeable a las condiciones de marginalidad en las que se hallan insertos nuestros estudiantes?

En el desarrollo de la investigación realizada, y vinculado a la temática de la multiculturalidad y marginalidad del contexto, aparece también la cuestión de la discontinuidad de las “trayectorias exitosas” de nuestros estudiantes. La comprensión de las trayectorias realizadas por los estudiantes según señalan C. Kaplan y P. Fainsod (2001) requiere:

Poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se



ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares.

Efectivamente, muchos de nuestros estudiantes con referencia a pueblos originarios, por contexto o ámbito social de procedencia, forman parte de aquel grupo de estudiantes “en riesgo” del que nos habla S. Llosa (2005). El autor se refiere a aquellos estudiantes que por probabilidad estadística forman parte de los sectores destinados a quedar marginados del sistema educativo. Sin embargo, en los relatos recogidos a través de las entrevistas realizadas, quedó plasmado que estos estudiantes lograron desarrollar estrategias “exitosas”, porque, a diferencia de otros alumnos provenientes de contextos sociales y culturales similares, que conforman los segmentos más presentes en las estadísticas de fracaso escolar, repitencia y abandono, estos alumnos han podido sortear las limitaciones que les impuso su entorno y acceder “exitosamente” a los estudios en el Nivel Superior. No debería pasar desapercibido el hecho de que los Niveles Primario y Secundario hayan podido dotar a estos alumnos de herramientas que les permitieron transformarse de “población en riesgo escolar” a “estudiantes con trayectorias exitosas”, y que sea precisamente el Nivel Superior el que no pueda contenerlos o trunque sus trayectorias formativas.

Cabe aquí hacernos la pregunta sobre por qué muchas veces dichas trayectorias no tienen continuidad en nuestras instituciones de formación superior, ya que es un dato conocido de nuestra experiencia como docentes que muchos de estos estudiantes con referencia familiar a pueblos originarios engrosan las listas de los que abandonan los estudios y no llegan a culminar su trayectoria formativa. Reconocer qué circunstancias de la vida institucional colaboran en transformar aquellas trayectorias “exitosas” en trayectorias “incompletas” es una tarea urgente para nuestras instituciones terciarias y una responsabilidad que no podemos soslayar.

Son numerosas las instituciones de formación superior cuyos alumnos provienen de un contexto social que hemos caracterizado como de *multiculturalidad y marginación*. Este es un dato fundamental que nuestras instituciones deberían tener en cuenta a la hora de analizar la realidad en la que realizamos la tarea formativa de estos futuros docentes, y significa uno de los mayores desafíos frente a la tarea que tenemos como institución formadora ya que además de ser el contexto de origen de nuestros estudiantes, es aquel al que en la mayoría de los casos volverán para ejercer su propia tarea docente una vez finalizada su formación inicial. Es decir, no podemos olvidar que estamos formando a futuros docentes provenientes de un contexto de multiculturalidad y marginación, contexto al que en la mayoría de los casos volverán para ejercer su tarea como agentes educadores.

Este contexto de marginalidad y pobreza en el que, en general, se han desarrollado las trayectorias escolares iniciales de nuestros estudiantes no es un dato menor, ya que de alguna manera ese contexto condena de antemano a muchos de ellos al “fracaso escolar”.

Según M. Hisse (2009), la trayectoria educativa de los niños y niñas indígenas ha enfrentado reiterados obstáculos que se expresan sintéticamente en las cifras de repitencia y abandono de la escolaridad obligatoria. Ellas condensan las historias individuales de fracaso y la ineficiencia de las estrategias educativas propuestas para incluirlos.

Son estos alumnos los que podrían ser definidos en palabras de S. Llosa (2005), como alumnos de “nivel educativo de riesgo”, lo que implica “la probabilidad estadística que tiene un conjunto de la población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal”.

Como quedó ya expuesto, aun con las dificultades que este contexto de marginalidad les ha planteado en sus vidas y en sus trayectorias escolares, nuestros estudiantes han podido realizar trayectorias “exitosas”, que les permitieron alcanzar estudios superiores. Este es un dato alentador, ya que no desconocemos que ese mismo contexto del que provienen muchos de nuestros estudiantes, empuja a gran parte de los adolescentes y jóvenes de esos sectores sociales hacia la repitencia y el abandono, hasta quedar marginados del sistema educativo.

Como se señaló anteriormente, hemos constatado que durante sus trayectorias previas, una de las áreas de aprendizaje que les generó mayores dificultades, especialmente a los alumnos con referencia familiar a pueblos originarios, fue sin duda la vinculada con el área de Lengua. Esto probablemente se genere porque muchos estudiantes arrastran un déficit en el manejo de la lengua, que se traslada a su desempeño en esa área en los estudios superiores, y que ha quedado expresado en las dificultades que los alumnos plantearon apenas iniciados los primeros meses de cursado en nuestro Instituto. Encontramos aquí un dato fundamental que no deberíamos dejar de tener en cuenta en un planteo de contextualización de nuestra tarea formativa.

Consideramos que otra situación importante que ha surgido del análisis de los datos brindados por los estudiantes es que un gran número de ellos vienen de fracasar en otros intentos de estudios superiores. El paso truncado por la universidad u otras carreras del Nivel Superior es una experiencia común a muchos de ellos, lo que nos señala que hay en muchos estudiantes experiencias de trayectorias previas “exitosas”, que al llegar al nivel superior se transformaron en experiencias de “fracaso”. Encontrarse con un ritmo de estudios con muchas exigencias; enfrentarse al uso de un vocabulario totalmente nuevo; la complejidad que encuentran en las temáticas abordadas en el Nivel; y junto a eso, la poca claridad de las

explicaciones de los docentes, son, según el diagnóstico de los propios estudiantes, las situaciones que mayores dificultades les plantean en sus primeros pasos dentro del Nivel Superior.

Muchas de estas conclusiones no son novedosas ni desconocidas, y coinciden con lo que nos muestra nuestra experiencia como docentes o nuestras intuiciones respecto de las problemáticas que plantean los estudiantes en el aula. Sin embargo, a partir de la indagación realizada contamos con la posibilidad de darle una constatación empírica a muchas de esas intuiciones. En otros casos, nos ha mostrado perspectivas y problemáticas no suficientemente tenidas en cuenta, que creemos nos pueden permitir plantear una discusión más sincera en torno a las necesidades de nuestros alumnos y la respuesta que brindamos en nuestros institutos de formación docente.

A partir de estas primeras conclusiones creemos que es posible generar en los docentes de Nivel Superior una reflexión y un debate acerca de la necesidad de conocer las trayectorias previas de los alumnos con referencia familiar a pueblos originarios y promover una discusión sobre nuestra percepción acerca de cómo estas trayectorias previas se relacionan con nuestra propuesta formativa. Aunque asumimos que muchas de estas conclusiones no son generalizables en un carácter absoluto, consideramos que pueden significar un aporte válido para la reflexión, especialmente en aquellos ámbitos formativos que compartan las características de multiculturalidad y marginalidad en la conformación de su población estudiantil.

Queda planteada la pregunta acerca de hasta qué punto los institutos de formación superior logramos brindar un conjunto de respuestas “contextualizadas” con el ámbito de origen y en el que formamos a nuestros estudiantes. Y también queda esbozada la necesaria discusión que proponemos abordar en los institutos sobre qué significado y contenido le damos al concepto “contextualización”.

Lo que parece estar fuera de discusión es que, frente al contexto de multiculturalidad y marginación del que provienen muchos de nuestros estudiantes, las instituciones formativas no podemos dejar de cuestionarnos acerca de cuál es nuestra responsabilidad en posibilitarles alcanzar o no una trayectoria formativa “exitosa” también en el Nivel Superior.

BIBLIOGRAFÍA

- COLS, E. (2003).** *El primer año en la Universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guaraní Retá 2008.** *Los pueblos guaraníes en las fronteras. Argentina, Brasil y Paraguay*. Publicación virtual. Recuperado de http://guarani.roguata.com/sites/default/files/guarani_reta_2008_cuaderno_en_esp_0.pdf.
- HISSE, M. C. (2009).** *Serie Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Educación Intercultural Bilingüe, 1. Formación docente., 1a ed.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- JEREZ, O. (2011).** “Los guaraníes y los procesos de vinculación: trabajo y educación. Una mirada sobre la situación de los guaraníes en San Pedro de Jujuy”. En E. N. CRUZ (ed.). *Identidad y etnicidad en las Yungas de la Argentina* (pp. 37-50). Salta: Editorial Purmamarka.
- KAPLAN, C. y FAINSOD, P. (2001).** “Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año X, N° 18. Buenos Aires: Miño y Dávila /Facultad de Filosofía y Letras.
- LLOSA, S. (2005).** “Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente”. En *Cuadernos de Cátedra*. Buenos Aires: OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- MARCHESI, A. (2003).** “El fracaso escolar en España”, documento de trabajo. Madrid: Fundación Alternativa.
- McKERNAN, J. (1999).** *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales*. Madrid: Ediciones Morata.
- PAGLIARO, M. (2012).** “La diversidad cultural en la escuela”. En: A. SPERANZA (coord.); G. FERNÁNDEZ y M. PAGLIARO *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Ediciones Imprex.
- SAGASTIZÁBAL, M. (2006).** *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Noveduc.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992).** *Métodos cualitativos*. Buenos Aires: CEAL.
- VERGARA, S. (2003).** “El pim-pim o la supervivencia de una expresión teatral aborígen en el trópico salteño”. En AAVV. *Abordajes y Perspectivas*. Salta: Ministerio de Educación de la Provincia de Salta – Secretaría de Cultura.

APRENDIZAJES EN AULAS MÚLTIPLES DE ESCUELAS RURALES DEL NOROESTE DE CÓRDOBA

Cristina Andrea HIDALGO

andreahidalgo2002@hotmail.com

Juan José MAZZEO

juanjosemazzeo@yahoo.com.ar

Alicia Eugenia OLMOS

aliciaeugenia.olmos@me.cba.gov.ar

ENS “Juan Bautista Alberdi”

Deán Funes, Córdoba

IES “Arturo Capdevila”

Cruz del Eje, Córdoba

RESUMEN

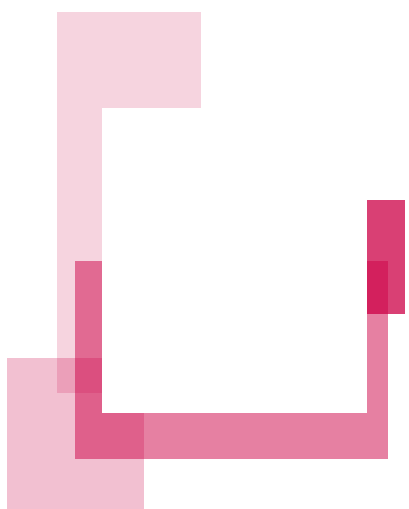
Este artículo tiene como finalidad dar a conocer los resultados de una investigación cuyo objetivo fue describir e interpretar los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas con aulas múltiples en el ámbito rural del noroeste de la provincia de Córdoba.

El trabajo de campo se realizó en el año 2013 en una escuela rural primaria plurigrado del departamento de Ischilín y en una escuela secundaria pluricurso del departamento de Cruz del Eje.

Centrando la mirada en los estudiantes, se exploraron las apreciaciones, desde entrevistas semiestructuradas; las prácticas, con observaciones de clases; los escritos, observando carpetas y cuadernos de los estudiantes; y, principalmente, la interrelación en el espacio áulico de esas tres prácticas, reconstruyendo así el ambiente de aprendizaje en el aula múltiple.

El análisis de los datos permitió descubrir que los estudiantes aprenden a partir de la repetición de prácticas de copia y lectura grupales, a la vez que logran aprendizajes semejantes a los de las evaluaciones o en instancias paralelas y concurrentes, como es la presentación de las carpetas personales de cada espacio curricular. Es posible conjeturar que las estrategias escolares construidas por los estudiantes aportan a la ilusión del docente respecto de los logros en materia de aprendizajes.

Palabras clave: Educación rural - Ambiente educacional - Aprendizaje



INTRODUCCIÓN

Según Baquero y Terigi (1996: 7), las actividades escolares definen obviamente de manera sistemática los contenidos y tareas que regularán el trabajo, distribuyendo posiciones subjetivas determinadas: docente y alumno. Esta situación es así más allá de las dificultades que pueda tener el docente con relación a desarrollar su práctica profesional con solvencia y seguridad. De este modo, se genera un ámbito propicio para llevar a cabo actividades tradicionalmente asumidas desde estas posiciones: uno enseña, otro aprende. Pero también se cristaliza de alguna manera un resultado esperado: específicamente el estudiante aprende. Y en ese aprender, constituye su trayectoria escolar que lo habilita para integrarse en el espacio social.

Lo paradójico en el caso de las escuelas rurales con aulas múltiples sería que quien aprende, en ocasiones, lo hace a pesar de la situación áulica en la que se encuentra. Es decir, conjeturamos que quien ocupa la posición de alumno estaría accediendo de manera parcial o incluso nula a los objetivos que regulan la actividad y a la decisión sobre el curso futuro que tomará el proceso de enseñanza, entre otras situaciones, y aun en esas condiciones, sostenemos que aprende.

Entonces nos preguntamos ¿cómo aprende este alumno en este escenario? ¿Cómo se aprende en un grupo constituido por otros estudiantes que, administrativamente, pertenecen a otros grados? ¿Cuáles son las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples? ¿Cómo se aprende desde la inseguridad didáctica/profesional de un docente? ¿Cómo se aprende desde la vivencia del conflicto personal y académico que supone la docencia en parejas pedagógicas en construcción?

En este trabajo de investigación describimos e interpretamos los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias¹ y de escuelas secundarias² con aulas múltiples, las rurales del Noroeste de Córdoba.

METODOLOGÍA

En esta investigación nos propusimos caracterizar los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en el contexto del aula múltiple de dos escuelas rurales – de Educación Primaria y de Educación Secundaria, respectivamente– del noroeste de la provincia de Córdoba.

En el caso de la escuela primaria estudiada, los grados están agrupados por ciclos, de modo tal que un agrupamiento de estudiantes se constituye por los de primero, segundo y tercer grado y el otro por los de cuarto, quinto y sexto grado. En el caso de la escuela secundaria, el agrupamiento observado corresponde al Pluricurso del Ciclo Básico, que se constituye por estudiantes de primer, segundo y tercer año de la Educación Secundaria.

Los objetivos que nos planteamos fueron:

- 1.- Reconstruir los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias y secundarias de aulas múltiples de escuelas rurales del Noroeste de Córdoba.
 - 1.1.- Identificar situaciones de aprendizaje que se generan a partir de los diseños metodológicos de los docentes en aulas múltiples.
 - 1.2 - Identificar las influencias que ejerce la constitución de los agrupamientos de estudiantes en los procesos de aprendizajes de los estudiantes.
 - 1.3- Caracterizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples de escuelas secundarias rurales.

Llevamos a cabo un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo, puesto que la naturaleza del objeto de estudio nos ubica en un proceso permanente de dar cuenta de lo que estamos observando y, en consecuencia, los significados que le atribuimos según las manifestaciones de los sujetos con quienes trabajaremos (Vasilachis, 2006).

1- En la Argentina, las escuelas primarias atienden a niños entre los seis y los once años de edad. En el caso de las escuelas de ámbito rural, al ser un servicio único, pueden atender a niños de Nivel Inicial también, es decir, a estudiantes de cuatro y cinco años.

2- Las escuelas secundarias atienden a adolescentes entre los doce y los diecisiete años de edad.

Desde este posicionamiento, en un primer momento situamos el objeto de estudio en el contexto del que forma parte a través de una descripción cuantitativa dando cuenta de los indicadores de rendimiento interno de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de una escuela primaria del departamento de Ischilín y de un anexo rural de Educación Secundaria del departamento de Cruz del Eje.

En un segundo momento, y ya en terreno, observamos clases durante el tercer trimestre, en jornadas completas para el caso de la escuela primaria y en los espacios curriculares correspondientes a Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales y, en particular, Ciencias Sociales en el caso del anexo rural.³

En las clases, en principio centramos nuestra mirada en los estudiantes, observando las interacciones en los agrupamientos, las respuestas a las intervenciones de los docentes, las decisiones respecto de las tareas autónomas para realizar en sus hogares. Estos aspectos se fueron redefiniendo mientras desarrollamos el trabajo de campo.

A los estudiantes de anexos secundarios, les realizamos entrevistas no estructuradas individuales y colectivas para indagar las representaciones de estos sujetos sobre las propuestas de enseñanza, aspectos facilitadores e inhibidores de sus procesos de aprendizajes dentro de la organización escolar y en el medio.

Para el análisis de la información se recurrió a la sistematización de los registros de las entrevistas y de las observaciones. Sobre este material se utilizó un software específico para el análisis del discurso, como es el Atlas.ti, una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales, de archivos de sonido, imagen o video (Muñoz Justicia, 2004).

Para llevar adelante el análisis y la discusión de resultados fuimos trabajando sobre algunas categorías de la didáctica del aula múltiple desarrolladas en trabajos de investigación anteriores por nuestro equipo de investigación y, en especial, de la psicología del aprendizaje. Para abordar las categorías referidas a los procesos de aprendizaje, seleccionamos bibliografía con enfoque socioconstructivista y textos del campo de la Antropología Social (Rogoff, 2013).

3- Esta decisión metodológica obedece a que los docentes y estudiantes de uno de los Institutos de Formación Docente involucrados en esta investigación pertenecen al Profesorado de Educación Secundaria en Historia.



RESULTADOS

Los procesos de aprendizajes que hemos caracterizado e interpretado son los que se desarrollan en aulas de escuelas rurales integradas por estudiantes que se matriculan en diferentes grados o cursos. Esta representación originada por una variable administrativa y naturalizada en las decisiones didácticas por los docentes como algo natural/esperable a la hora de pensar las estrategias didácticas por parte del docente, se reflejan de alguna manera también cuando los estudiantes se identifican con quienes “deberían aprender/estudiar” porque pertenecen a grados/cursos distintos de idéntica edad.

Como supuesto básico partimos de reconocer que esta valoración construida tanto desde la historia del sistema educativo en general como del subsistema formador docente estaría constituyendo un obstáculo para las intervenciones didácticas. No obstante, aun en esas condiciones generadas por las tradiciones escolares, los estudiantes aprenden.

Cuando decimos aprender retomamos a Vigotsky (s.f.), asumiendo que esta acción “más que la adquisición de la capacidad de pensar, es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas”. En esta dirección, en el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto y la interacción social tienen vital importancia, puesto que el Otro, se constituye en una referencia necesaria para mi propia constitución. Este Otro puede ser tanto el docente, como los otros estudiantes, o cualquier otro sujeto significativo.

Por otra parte, Vigotsky (1995) introduce el concepto de *zona de desarrollo próximo* que define como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. A fin de definir este concepto, este autor marca dos cuestiones centrales: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación de las personas, para concluir afirmando que el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas.

Así, la importancia del contexto es crucial desde la posición que adoptamos para el análisis, al decir de Rogoff (Lacasa, 1988: 13) “para llegar a saber algo sobre el desarrollo hemos de examinar las relaciones entre las cosas sin tratar de aislarlas” y partimos de poder describir algunas particularidades para que la interpretación elaborada tenga sentido.

Las actividades en agrupamientos de estudiantes cobran mayor relevancia en estos ambientes áulicos por la relaciones de poder asimétricas propias del aula escolar. El clima institucional y del aula favorecen los procesos de aprendizaje en el ámbito del agrupamiento de estudiantes, puesto que habilita al otro y a la construcción del nosotros en las actividades escolares. Tal vez esto origine características estables y no modificables del ambiente áulico, a

las cuales los estudiantes manifestaron tener que acostumbrarse, pues es donde se tiene que estar. Este espacio se caracterizaba, en la escuela primaria, por un murmullo generado por la permanente conversación entre los estudiantes, entre ellos y la maestra, con los estudiantes de otros grupos (si la actividad se desarrollaba en algún espacio distinto al aula). En ese ambiente áulico es donde el/la docente ponía en juego una serie de estrategias para incentivar los aprendizajes planificados para los estudiantes y donde cada uno de ellos hacía todo lo posible por llevar adelante las actividades escolares. En el caso de la escuela secundaria se caracteriza por tener la cartelería y el equipamiento correspondientes al grupo de la escuela primaria que ocupaba el espacio a contraturno. No observamos evidencias de espacios que hayan sido apropiados por los estudiantes, a excepción de las escrituras en los bancos.

Sin embargo, la mayoría de las actividades áulicas que se desarrollaban en las dos escuelas observadas, tenían como contexto organizacional el grupo “grado/curso”. En este ámbito, los estudiantes se identificaban con total seguridad respecto al grado en el que estaban, marcando claramente las diferencias entre los grupos. Así, en el momento de realizar las tareas asignadas, se observó que la mayoría de las consignas suponían que los estudiantes debían elaborarlas con los compañeros de su grado.

En algunas oportunidades trabajar con los otros estudiantes del mismo grado se vivenciaba como una actividad resistida. Podría interpretarse que, en algunos momentos y con relación a algunos contenidos seleccionados por los docentes, era preferible trabajar con los compañeros de otros grados, ya sea para actuar desde una posición de tutoría –si se trabajaba con los compañeros más chicos, ayudándoles a comprender o a realizar la tarea (nótese la diferencia)– o avanzando en los contenidos, si la tarea asignada se desarrollaba con los de grados superiores.

En algunos momentos, los estudiantes manifestaron que ciertas actividades les permitían trabajar con quienes deseaban, práctica que se daba, en general, cuando los docentes proponían estrategias didácticas específicas de un plurigrado/pluricurso. En este sentido, parecería que la forma más habitual de realizar actividades tomaba como criterio predominante para la conformación de los agrupamientos de estudiantes, el respeto por la decisión de ellos mismos. “Actividades o eventos”, que podríamos entender como hechos en los que “[...] hay un desarrollo de la acción en el tiempo [...] se definen en relación a un propósito e implica(n) un tiempo real. No se trata de una instantánea de algo que está ocurriendo. Es algo que se observa a través de su desarrollo.” (Lacasa, 1988:15) Desde esa posición, la observación de los eventos o actividades áulicas nos permitieron analizar el proceso, no solamente la interacción presente, sino poder desvelar (en el sentido freiriano) las relaciones que se ponen en juego.

También pudimos observar que la organización del contexto de aprendizaje en el que transcurrían los estudiantes era una decisión de los docentes. Las consignas para integrarse en agrupamientos plurigraduados era una decisión de los docentes sobre la que los estudiantes no pedían explicación o, dicho desde otra perspectiva, los docentes no ofrecían argumentación. De esta manera, la organización del plurigrado, es decir, cómo se decide quién se agrupa con quién, en el cotidiano parecía ser externa a los estudiantes y no se relacionaba con el proceso de aprendizaje, ni se cuestionaba. Sin embargo, parecía que los estudiantes anticipaban cómo es que se organizan los espacios, los grupos y las actividades, de modo tal que no se sorprendían ante las indicaciones dadas por los docentes.

Registramos pocas instancias en las que se propusieran actividades individuales, esto es, pensadas para cada estudiante de acuerdo a sus particularidades. En el caso de los estudiantes de la escuela primaria observada se ubicaban con las mesas enfrentadas, dando la espalda a los otros grupos que se constituyeron en la misma aula. De esta manera, cada uno iba resolviendo la actividad señalada a través de consignas generales para todo el grupo. En este sentido, los estudiantes parecían desarrollar una actividad “bajo el mismo techo”, puesto que los criterios organizacionales para un didáctica de aula múltiple son débiles o no existen. Si bien las actividades eran de propuesta grupal, la resolución con frecuencia era “individual”. Es decir, la consigna se realizaba en una conformación grupal física por una cuestión de dimensiones del espacio edilicio o en función de indicaciones normativas de acuerdo a las prescripciones curriculares y administrativas.

Solamente en las instancias evaluativas se pudo observar una actividad áulica individual, o por lo menos establecida por la/el docente como individual, ya que inclusive en esas situaciones el aprendizaje se realizaba con un Otro. Un Otro que colaboraba ayudando a sus compañeros a responder correctamente lo solicitado, en forma oral o prestando sus hojas de la carpeta personal. En la escuela secundaria observada, las evaluaciones eran individuales y, generalmente, escritas, en las cuales los estudiantes debían responder lo que “dice en la carpeta”.

En todas las entrevistas realizadas los estudiantes tenían como fuente principal para estudiar sus carpetas personales. Si consideramos que “los textos tienen su particular forma y promueven particulares procesos cognitivos por vía de cambiar el nivel de discurso, que pasa de referirse al mundo a referirse al texto”, como señala D. Olson (1998; 344), el lenguaje se convierte en objeto de análisis y pensamiento. Rogoff plantea que “la lecto-escritura tiene una función instrumental en la construcción de una forma determinada de conocimiento, relevante en relación con actividades culturalmente valoradas”. Esto nos lleva a preguntarnos

¿qué sucede con el aprendizaje cuando los textos de una carpeta individual no tienen coherencia ni cohesión, o son ilegibles incluso para los mismos estudiantes? ¿Se produce un aprendizaje erróneo o un “no aprendizaje”? Entendiendo lo “erróneo” como un aprendizaje no planificado por el docente en el proceso de enseñanza, o un “no aprendizaje”, desde el decir de R. Baquero (2014), cuando hace referencia a la imposibilidad de construir un vínculo pedagógico que permita la apropiación del aprendizaje esperado.

Entre las exigencias áulicas cotidianas de trabajar en forma grupal tenían lugar otras instancias específicamente individuales como las solicitadas en las evaluaciones escritas. Esto pone en contradicción el sentido de construcción que involucra desde el inicio del aprendizaje ambas modalidades: individual y grupal como constitutivas de la complejidad del proceso. No obstante, los estudiantes, de la misma manera en que sucede cotidianamente, ponían en juego estrategias para hacer las evaluaciones con sus compañeros.

Retomando las recurrencias de las actividades grupales por sobre las individuales propuestas por los docentes, surge interrogarnos si esas propuestas grupales implican una construcción colaborativa y en qué medida comprometen la construcción mediante la participación intelectual de cada uno en el agrupamiento.

Si como señala Rogoff (Lacasa; 1988:11) “para cooperar debe haber una meta común”, los estudiantes estarían sólo compartiendo como “meta en común” el cumplimentar una consigna solicitada. En ese sentido, podríamos tensionar si ese “hacer con Otro” es un trabajo colaborativo.

En una conferencia realizada dentro del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, Flavia Terigi y D.aniel Feldman (2015) aportan líneas de análisis para el trabajo colaborativo. Terigi separa primero el aprendizaje colaborativo del trabajo colaborativo, retoma otros autores para señalar que un trabajo colaborativo incluye participación y momentos de discusión con argumentos, además de necesitar un tiempo personal para “pensar en borrador” que muchas veces las actividades áulicas no lo permiten, y donde se generan trabajos “acumulativos”, es decir, en los que no hay un análisis sobre posiciones críticas, sino que cada integrante “colabora” con una parte para poder cumplir con la “meta”: entregar en tiempo y forma un trabajo solicitado. A su vez, dicha entrega es una condición para poder promocionar el espacio curricular.

Desde la tipología propuesta por Terigi en la mencionada conferencia, las experiencias observadas darían cuenta de que se producen situaciones de “acumulación” de trabajos, donde el objetivo (cuestión que tienen muy en claro los estudiantes) es lograr la promoción en el espacio curricular. No observamos actividades áulicas que habiliten o desarrollen una

estructura intelectual de colaboración, pero si podemos interpretar que los estudiantes “colaboran”, se solidarizan o se prestan sus escritos para lograr un objetivo en común, tal vez como estrategia de “supervivencia” educativa o como forma de sostener relaciones sociales de amistad o compañerismo.

Asimismo, es importante destacar en esta descripción que los estudiantes llevaban a cabo prácticas de agrupamiento que, de manera soslayada, casi imperceptible, actualizaban en diferentes momentos. Por ejemplo, en el aula del pluricurso observado, pudimos registrar un grupo ubicado adelante, cerca del lugar del docente, al que podríamos caracterizar como “el que le seguía el ritmo”; el grupo de las chicas con algunos de los chicos (aunque la práctica habitual era que las chicas trabajaban siempre juntas) y el grupo que se dispersaba quitándose los útiles entre ellos e incluso se golpeaban, dando cuenta de una actitud un tanto violenta, al que denominamos “el grupo áspero”. También pudimos observar otras dinámicas interesantes para el análisis, que podríamos denominar “los grupos satélites”. Uno de estos grupos estaba constituido por dos varones, casi siempre aislados del resto, ubicados contra la pared del costado. En oportunidad de realizar actividades del grupo total, “invitados” por la docente a unirse al grupo, ante lo cual los estudiantes accedían sin hacer comentarios ni gestos. El otro grupo satélite incluía a una chica que trabajaba con contenidos distintos, porque venía de otra escuela en la que, según el manejo de contenidos, había logrado un mayor grado de avance.

Este ambiente áulico se vivía en un tiempo muy laxo, casi indefinido, tanto en el caso de la escuela primaria como en la secundaria. La única forma de medir y valorar el tiempo puesto en juego por los estudiantes tomaba como parámetro la duración que implicaba responder o hacer las actividades.

Como señalamos anteriormente, las actividades que realizaban los estudiantes en las aulas del Nivel Primario mostraban con recurrencia acciones que hacían todos a partir de una consigna común, asumiendo en algunos casos la conformación de los agrupamientos, según manifestaban los estudiantes, producto de una decisión generada por ellos.

Así, estos pronunciaron frases como “debíamos trabajar [...]”, explicitando el sentido de la tarea desde una perspectiva prescriptiva, como lo que se debe hacer. El hacer forma parte de lo que ocurre en el aula y que es tarea de los estudiantes. Este hacer podía coincidir con lo que generaba gusto, con lo que les interesaba o con otras tareas que no les provocaban esta adhesión movilizadora. De todas maneras, manifestaron comprensión respecto a que era una tarea que debía ser realizada.

La relación entre la tarea realizada por los alumnos con la actividad del docente estaba dada por la legitimación que le otorgaba el maestro al colgar lo producido en la estera del aula. Con frecuencia, entre las actividades solicitadas por el docente que debían hacer los estudiantes, algunos manifestaron que no les gustaba hacerlas y que les aburrían. El trabajo propuesto, de desarrollo en grupo, lo experimentaban como algo que era realizado en su totalidad sólo por uno de ellos y que ante lo producido, la actividad de los demás integrantes del grupo consistía sólo en copiar.

Así como señalaron lo que no les gustaba hacer o lo que les aburría en clase, también dijeron lo que preferían hacer indicando con claridad qué tareas convocaban su atención con interés. Generalmente estas tenían que ver con usar la computadora y desarrollar actividades lúdicas. Destacaron con precisión cuáles de ellas no querían hacer. Las advertían como tareas repetidas ante las que ejecutaban diversas movidas y acuerdos para lograr cumplimentar lo solicitado con el menor esfuerzo posible, como, por ejemplo, dividirse los interrogantes a responder, realizarlos por separado y luego copiar pasándose las respuestas que otro realizó.

De la misma manera que se refiere en descripciones anteriores, los estudiantes, por medio de expresiones como “que nos explique cómo hacer”, dejaron ver que no participaban en la construcción negociada de la actividad que finalmente ellos deberían resolver. Si se trataba de una actividad conocida o no, de igual manera preguntaban al docente; lo reconocían así como el único sujeto que habilitaba ese cómo debía ser realizada la actividad.

Tanto en las aulas de la escuela primaria como en la de secundaria observadas podría decirse que los estudiantes parecían estar sumidos en un largo letargo de trabajo áulico, en el que se repetían las actividades, siendo en las aulas de secundaria en donde se podía notar un mayor acostumbamiento a la situación de repetir prácticas y aburrirse.

Aún cuando se realizaban actividades que buscaban promover más el interés y la participación de los estudiantes, las dinámicas propuestas no eran interpretadas por los alumnos como motivantes. En algunas circunstancias, los estudiantes tomaban la iniciativa y proponían buscar información o resolver consignas por otros medios, generalmente mediante la utilización de teléfonos celulares o netbooks, alternativa que era, generalmente, censurada por los docentes y que provocaba que los alumnos no volvieran a proponer o a insistir en el uso de estos aparatos, haciendo uso de esos recursos de manera más solapada.

Las dos acciones en que se cimentaba el aprendizaje de los estudiantes eran el copiado y la lectura. De maneras más o menos idénticas, estas acciones se repetían en todos los espacios curriculares, la mayoría de los días. En algunas ocasiones, especialmente en Primaria, pudimos observar otras prácticas que implicaban la escucha atenta por parte de los estudiantes,

particularmente cuando la lectura estaba centralizada en la/el docente o en algún estudiante seleccionado por la maestra o profesor.

La mayoría de las actividades implicaban prácticas letradas que suponían copiar las consignas que se entregaban en una fotocopia o bien en un libro para resolver actividades grupales o individuales. Copiar para los estudiantes era una tarea aunque esperada, no por ello muy deseada. En las excepcionales oportunidades en las que se pudo asistir a una dinámica en la que los docentes realizaban algún dictado, los estudiantes esperaban a que alguno escribiera y el resto iba copiando paulatinamente, como en un efecto cadena: uno copiaba lo que otro había retenido y escrito y así el que estaba sentado al lado. Así, los que más dificultades presentaban en la cotidianidad áulica para el abordaje de los contenidos, eran los que siempre copiaban a sus compañeros más adelantados.

La situación conflictiva se presentaba en el momento en que los estudiantes copiaban los ejercicios en el campo de la matemática. En este espacio curricular, las docentes esperaban que los estudiantes resolvieran, pensaran y explicaran lo que escribían. Como en la mayoría de las actividades, algunos las realizaban solos mientras que otros se asociaban para hacerlas y copiaban procedimientos y resultados. Ante estas situaciones, en las que los profesores no esperan que los estudiantes copien y al verse inmersos en la repetición de una rutina, los docentes ponían en juego estrategias punitivas que implicaban, necesariamente, la práctica de la copia. Es decir, intentaban evitar la actualización de una práctica que recuperaban como sanción, en la misma dinámica.

En este marco, el material en soporte papel (los libros de textos o manuales y las fotocopias) y el pizarrón eran recursos didácticos imprescindibles en las dinámicas observadas.

El material en soporte papel generaba trabajos individuales y grupales en el ámbito de dinámicas más introspectivas, silenciosas, cercanas, ensimismadas, una forma de aprender distinta cuando las temáticas eran abordadas solamente desde la escritura en el pizarrón y la explicación por parte de la docente, la tutora (en el caso de la secundaria) o alguno de los mismos estudiantes. Podría decirse que se observó una actitud de aprehensión cualitativamente diferente, habilitando a incorporar otras formas de aprender, utilizando otros recursos, aunque no impedía la práctica habitual de compartir la tarea realizada.

El otro recurso utilizado era el pizarrón, que ocupaba un lugar preponderante para organizar e identificar los contenidos a trabajar por cada estudiante o grupo y la corroboración de la comprensión de las explicaciones. En algunas aulas había más de un pizarrón, lo que se escribía en él era como el deber ser en el trabajo áulico del día, configurándose como el principal referente para los estudiantes, quienes parecían estar acostumbrados a las rutinas

guiadas, condicionadas o establecidas por el texto escrito en la pizarra. Los estudiantes recurrían al pizarrón todo el tiempo, básicamente para copiar consignas, copiar información y/o participar de la resolución de ejercicios, sin cuestionar la relevancia de la información y limitándose a transcribirla en sus carpetas.

En otras, en el caso del Nivel Primario, se subdividía el pizarrón con trazos de tiza para organizar lo que los estudiantes debían trabajar.

La otra manera en que los estudiantes interactuaban era a partir de resolver ejercicios ayudando al compañero que estaba en el pizarrón sin registrar simultáneamente en sus carpetas o bien, realizando las misma actividad en sus carpetas/cuadernos, mientras el compañero/a lo hacía frente a todos. En general, cuando se trataba de resolver operaciones, se proponía el mismo procedimiento, que se respondía utilizando diferentes ejemplos y buscando una resolución grupal con la docente resolviéndola en el pizarrón.

En todos los casos, los estudiantes copiaban en sus carpetas y, luego, preguntaban al docente si estaba bien lo elaborado por ellos, quien les indicaba lo que tenían que escribir y cómo, sobre todo los chicos más pequeños, tanto en la escuela secundaria como en la primaria observadas.

Un tema particularmente interesante a analizar se vincula con el momento en que los docentes de las instituciones estudiadas proponen situaciones problemáticas. Baquero (2014: 8), retomando a Vigotsky, nos recuerda que la relación entre desarrollo natural y desarrollo cultural adquiere la forma de lucha más que de armonía, “[...] son los procesos culturales los que van hacia el desarrollo natural del niño y no a la inversa”. Por lo que queda en claro que “nadie aprende si no quiere” y para ello debemos generar actividades que provoquen el deseo por el aprender. Suponemos que una de las estrategias para provocar ese deseo es mediante situaciones problemáticas cuya resolución implique un trabajo cognitivo, la resolución de un conflicto. Rogoff (Lacasa, 1988: 12) señala que “[...] no todo lo que los niños hacen les plantea problemas, tratan de adaptarse a las cosas, de ajustarse a ellas, más que de resolver conflictos. [...] El niño puede pensar: esto no lo entiendo, intentaré entenderlo. Y esto no es conflicto, sino progreso.”

En los casos estudiados, la presentación de los temas no tenía relación con el contexto inmediato de los estudiantes, no era posible lograr ese “proceso vivencial” que habilitara una apropiación del conocimiento porque estaban totalmente descontextualizados, sin posibilidades de producir experiencias escolares significativas, o como dice Baquero, generaba un “no aprender”.

En otras situaciones se daban tareas de registro ante las que los estudiantes copiaban, es decir, si tenían una consigna corresponde una resolución. En general, los estudiantes consideraban que los cuestionarios estaban hechos para que se respondiera con el contenido de la carpeta, y es por eso que algunos buscaban las respuestas en las suyas. En algunos momentos, se notaba una gran dificultad para encontrar la relación entre las preguntas y lo que iban encontrando y copiando. Esta falta de relación estaría dando cuenta también de una dificultad en la comprensión de los contenidos, lo que llevaba a los estudiantes a levantarse y preguntar al docente, el cual les indicaba lo que debían escribir y cómo. Esta era una práctica muy común entre los niños de Primaria y los de primer año de Secundaria.

La distribución de tareas segmentadas para la realización de los trabajos grupales no siempre implicaban trabajo colaborativo. Los estudiantes reconocían acciones diferentes que realizaban ante una actividad pero en la que no tenía lugar una construcción compartida que articulara aportes de esta diversidad de roles en un trabajo escrito, ni la creatividad.

Asimismo, las carpetas eran el recurso para responder ante los cuestionarios orales que realizaban los docentes, en especial en Secundaria. A partir de lo observado podemos decir que la acción de copiar se caracterizaba como una práctica que convocaba acciones reproductivas de escrituras literales. Este escribir mediante la copia lo producido por otro, genera un sentido de artificialidad de las acciones que desarrollan los estudiantes ya que recorta ciertas experiencias del contexto real en donde ocurren.

Finalmente, la permanente solicitud de los docentes de mantener el orden en relación a la limpieza y organización de todo el equipamiento y los recursos materiales, parecería expresar la búsqueda de significantes que dieran un marco aún más escolarizado al trabajo áulico. Esto es, un nexo con el orden del aula graduada de la escuela tradicional, que se sumaba a la alusión –sobre todo en la escuela secundaria observada– a la reubicación de los estudiantes por curso para realizar algunas tareas.

La lectura operaba como una práctica exclusivamente literal necesaria para aportar una información o dato sin generar la dinámica flexible de mayores y más profundos niveles de comprensión. Se la reducía así, en el aula plurigrado, como canal portador de lo que permitiría luego responder linealmente a una actividad propuesta. Tanto el que leía como el que escuchaba participaban de este sentido como contrato, es decir, de aquello que es esperado a partir de la lectura.

Las actividades propuestas por los docentes buscaban evaluar la “correcta lectura” y la “correcta escritura”, pensando lo “correcto” desde parámetros de letrado/iletrado, de civilización y barbarie. María T. de la Piedra (2004; 368) plantea que “las actividades escolares,

por lo general, apuntan a que cada alumno las realice de manera individual, para que así, el docente pueda saber con certeza si el niño “pronuncia bien” o escribe con la menor cantidad de faltas ortográficas. [...] tendemos a pensar en los procesos de lectura y de escritura de una manera individual, en la que tan solo una persona interactúa con el texto escrito.”

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Nos preguntamos al inicio de esta investigación ¿cómo aprenden los estudiantes en el aula múltiple de escuelas rurales? La pregunta nos llevó a incursionar en un mundo de prácticas y significados que, considerábamos, era poco estudiado.

A continuación, nos hicimos otras preguntas para develar aspectos más específicos de ese mundo de significados. Entre ellas, nos preguntamos ¿cuáles son las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples?

Sostenemos que los ambientes están relacionados con los espacios físicos y con cómo se transita en ellos, con los textos alfabetizadores que portan y que son objeto de la realización por parte de los estudiantes ante los que expresan apropiaciones del espacio que los contiene; también lo constituyen los intercambios que se producen a través de interrogantes, de comentarios, explicaciones, de murmullos, de silencios, ya que todos ellos ponen en tensión las características de esos ambientes en las tramas vinculares entre diversos agrupamientos que tienen lugar en el trabajo del aula.

La investigación recoge marcas en dichos ambientes que pueden ser leídas como huellas de los intercambios entre los sujetos, de las acciones que en ellos se realizan y de las redes que los sostienen y legitiman. Estos ambientes se constituyen como contexto próximo de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, por ello las descripciones de los ambientes de aprendizajes son fundamentales para develar los procesos que se ponen en juego frente al aprender.

En este marco, nos preguntamos ¿cómo se aprende en un grupo constituido por otros estudiantes que, administrativamente, pertenecen a otros grados/cursos? ¿cómo se aprende a partir de la contradicción en el sentido de construcción que involucra desde el inicio del aprendizaje ambas modalidades: individual y grupal como constitutivos de la complejidad del proceso?

En términos de prácticas, los estudiantes de las instituciones estudiadas aprendían copiando (información de textos producidos por otros, respondiendo guías, resolviendo

problemas) y leyendo (textos elegidos/indicados por los docentes), mientras consultaban con los compañeros, preguntando a la/el docente, casi siempre agrupados por grados/cursos, en lo que constituiría una negación del aula plurigrado/pluricurso. Otras prácticas que observamos de manera recurrente en los estudiantes fue la de ausentarse del aula, la constitución de grupos áseros; desarrollar actividades a partir de aprendizajes resisteros y, en contadas oportunidades, saberes queridos.

También nos preguntamos cuáles eran las estrategias de enseñanza que despliegan los docentes en el aula múltiple. Si bien nuestro objetivo era indagar en el aprendizaje, nos resultó muy complejo no debatir, opinar, criticar las estrategias de enseñanza y sus responsables, ya que no incluir dichas acciones en nuestro análisis también produciría un recorte un tanto artificial que limitaría la posibilidad de una mirada los más abarcativa del complejo proceso de aprendizaje que sucede en un aula.

La estructura de la secuencia didáctica observada era: un tema, una evaluación. Los estudiantes se ayudaban entre ellos, compartían el espacio pero se ordenaban de modo tal que se diferenciaban cada uno de los cursos: el docente exponía un tema a cada grupo, lo explicaba, dejaba consignas y seguía con el otro grupo de alumnos. Nuevamente explicaba el tema, dejaba consignas y seguía con el otro grupo. Solamente en Lengua Extranjera los estudiantes señalaban que suelen realizar actividades en agrupamientos que conforman entre estudiantes de diferentes cursos. Y el espacio de Lengua y Literatura tenía otra dinámica: la docente presentaba el mismo tema para todo el agrupamiento, con las mismas consignas, con las mismas actividades.

No hemos observado estrategias pensadas desde una didáctica de aula múltiple, que potencie la diversidad. Entonces nos preguntamos ¿cómo se relacionan esas estrategias con los aprendizajes logrados por los estudiantes?

Nos encontramos ante una situación donde el estudiante se configura como aquel que está dentro de una institución educativa y aprende, con ciertas características netamente cuantitativas y mensurables: lograr una calificación necesaria o más en todas las instancias evaluativas y tener la carpeta completa.

Por otro lado, el estudiante posee un vínculo afectivo con los pares que le permite aprender estrategias de supervivencia. Por ejemplo, un estudiante en particular es idealizado a partir de los decires, calificaciones y modelos institucionales del buen estudiante. Es, además, el que ayuda al resto a promocionar al ser “el salvador” en momentos de dificultades áulicas ante la resolución de consignas.

Observamos un sistema de reproducción de la información que difícilmente pueda generar procesos cognitivos de análisis, de reflexión, en el que se premia al mejor copiadador. Los estudiantes son conscientes de esa lógica, saben que copiando de la carpeta del que tiene todo completo van a terminar aprobando.

Por ello, consideramos que una de las variables de análisis a observar en futuras intervenciones es la relación entre apropiación de conocimiento y escritura. El análisis de las carpetas nos permitió una triangulación con las observaciones de clases y las entrevistas, construir algunas interpretaciones sobre las formas que adquiere el aprendizaje en escuelas rurales con la dinámica del aula múltiple. Podemos conjeturar que las estrategias escolares construidas por los estudiantes tienen como objetivo promocionar, contribuir con la ilusión del docente respecto a los logros de aprendizajes cuando los estudiantes respondan lo que deberían responder para sostener una especie de círculo vicioso del “como si”. Podemos pensar que son “estrategias de supervivencia” escolar, que permiten cumplir con ciertos objetivos: individuales, para promocionar y pasar de grado/año, pero también sociales, para no quedar fuera del grupo, ser buen compañero, ayudar al resto.

A partir de la sanción de las nuevas leyes educativas y la elaboración de nuevos diseños curriculares, se viene trabajando en una línea de análisis e interpretación crítica de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, como todo proceso de transformación, hay prácticas enquistadas que son difíciles de modificar. Una de ellas es “el dogma de la planificación unidireccional”, es decir, se sigue buscando una planificación ideal, a modo de “receta del buen enseñar” sin poder separar la vieja dupla “enseñanza - aprendizaje”, que impide pensar en procesos diferentes. En los casos en que se comenzó a pensar como procesos diferenciados, se sigue poniendo el acento solamente en el proceso de enseñanza.

Sostenemos que el presente trabajo se puede transformar en un aporte a la propuesta de debatir ambos procesos en los Institutos de Formación Docente, planteando de necesidad de habilitar nuevos espacios para el debate pedagógico en los ISFD en articulación con la comunidad en general, así como también, creando espacios de muestra de proyectos de investigación que se vienen realizando en diferentes espacios curriculares pero que son prácticas singulares sin lograr una Propuesta Institucional.

Podría ser la oportunidad para hacer visible un trabajo donde se concretizan determinadas líneas de políticas educativas que brindan la posibilidad de experimentar un “aprendizaje colaborativo”, un verdadero trabajo grupal intelectual con actualización bibliográfica, debates, momentos de “pensar en borrador” para después volver a resignificar lo observado, lo leído, lo dicho.

La posibilidad de construir un espacio de intercambio de opiniones, de escucha, de circulación de la palabra entre colegas y con los “futuros colegas”, produce una instancia donde resignificar nuestros discursos, donde incorporar nuevas miradas sobre las actividades áulicas, donde rescatar detalles en las relaciones observadas que permite una mayor dinámica entre la teoría y la realidad. Por ejemplo, el incorporar a la interpretación de las prácticas observadas las categorías del lenguaje de los estudiantes que integraron el equipo, desde una mirada metafórica de esa realidad observada, poder hablar de “grupos ásperos”, de alumnos que estaban en sus bancos “como flotando”, puso en tensión nuestros marcos teóricos para dar lugar a otras aristas desde las cuales interpretar lo observado.

Principalmente, comenzar a poner en tensión el discurso de la organización administrativa graduada como “lo común”, lo “natural”, y las estrategias de enseñanza pensadas desde ese marco. Poder introducir la didáctica del aula múltiple como alternativa pedagógica para pensar-nos en y desde las necesidades educativas que estos tiempos demandan.

El desafío está servido: ¿cómo multiplicar esta experiencia desde nuestros lugares de trabajo? Tomar la posta, hacerse cargo de nuestro lugar de formadores de formadores. Multiplicar. Habilitar. Construir ambientes áulicos para que el Otro se exprese, sea escuchado, se pueda escuchar y logremos que la palabra circule, forme ideas que se deconstruyan para construir nuevas ideas, superadoras, inclusoras. Construir conocimiento para poder ser aplicado, difundido, no para alimentar egos intelectuales y archivar papeles. Construir conocimiento para transformar la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, R. (2014).** “Notas sobre el aprendizaje escolar”. Ponencia presentada en Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana”, IDEP - Corporación Magisterio, Bogotá, Colombia.
- BAQUERO, R. y TERIGI F. (1996).** “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. En Dossier “Apuntes pedagógicos” de la revista *Apuntes*. Buenos Aires: UTE/ CTERA. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/En_Busqueda_de_una_Unidad_de_Analisis.pdf
- DE LA PIEDRA, M. T. (2004).** “Oralidad y escritura: El rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes Peruanos”. En: V. ZAVALA, M. NIÑO MURCIA y P. AMES (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- LACASA, P. (1988).** “Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Bárbara Rogoff”. Barcelona: Paidós.
- MUÑOZ JUSTICIA, J. (2005).** *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5: versión 3.03*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- OLSON, D. (1998).** *Desmitologización de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- ROGOFF, B. (1997).** “Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación Participativa, Participación guiada y Aprendizaje”. En J. WERTSCH, P. DEL RÍO y A. ÁLVAREZ (Eds.), *La Mente Sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Rogoff_Unidad_5.pdf
- TERIGI, F. y FELDMAN, D. (2015).** “El trabajo colaborativo en el aula”. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. INFoD, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://carraud.blogspot.com.ar/2015/11/daniel-feldman-y-flavia-terigi-el.html>
- VIGOTSKY, L. (2017).** *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Buenos Aires: Colihue Clásica Recuperado de <http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>
- VIGOTSKY, L. (s. f.).** “Internalización de las funciones psicológicas superiores”. En L. VIGOTSKY, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- VIGOTSKY, L. (1995).** *Obras escogidas*. Madrid: Visor Libros.
- VASILACHIS, I. (2006).** *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



TRAYECTORIAS ESCOLARES EN EL NIVEL PRIMARIO EN CONTEXTO RURAL

Susana Beatriz ARAYA

subeara_653@hotmail.com.ar

Estela Iris BUTEL PANTAZZIS

estelabutelpantazzis@hotmail.com

Amalia Noemí MERCADO

amalimer@gmail.com

Mónica Adela MOYANO

moniamoyano@gmail.com

ISD “Joaquín V. González”

Chilecito, La Rioja

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las trayectorias escolares de los alumnos en dos escuelas rurales, atendiendo a factores endógenos y exógenos al sistema educativo. En él se dan a conocer los resultados obtenidos en la investigación realizada durante los años 2014-2015 en el departamento de Chilecito, de la provincia de La Rioja.

Esta investigación tuvo un carácter cualitativo y un alcance descriptivo. Los instrumentos de recolección de datos fueron: entrevistas individuales a maestros y directivos de las escuelas, análisis de documentos, observación de situaciones de la vida institucional.

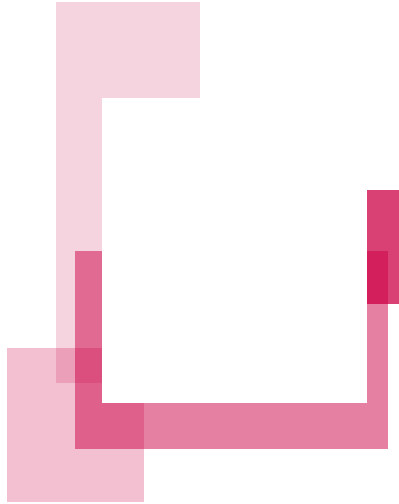
En el marco de la investigación, se describieron las condiciones del contexto geográfico y social en el cual están insertas las instituciones educativas estudiadas, identificándose características particulares de estas y el cambio ocurrido a partir de la indagación.

Una de las conclusiones a las que se arribó es que la estructura edilicia de las escuelas estudiadas no puede hacer frente a las demandas educativas de una población estudiantil que creció notablemente en los últimos años.

La asistencia alimentaria fue identificada como una variable vinculada a la reducción en los tiempos de enseñanza, a la selección muy acotada de contenidos; y al empobrecimiento de la propuesta pedagógica.

Se identificaron, además, recurrencias referidas a la condición de pobreza y vulnerabilidad de los alumnos por la existencia de problemáticas como trabajo infantil, adicciones al alcohol, a las drogas y abuso de menores. Otras situaciones descritas en la investigación fueron la falta de apoyo de las familias en las tareas escolares, la labor asistencial que deben realizar directivos y maestros como así también la falta de políticas estatales de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos. A su vez, los docentes reconocieron su escasa formación profesional para abordar propuestas didácticas en plurigrado y la necesidad de formarse en el lugar de trabajo.

Palabras clave: Educación rural - Trayectorias escolares - Sujeto de la educación



INTRODUCCIÓN

El acompañamiento de las trayectorias estudiantiles constituye una problemática prioritaria de las políticas educativas de las últimas décadas. Su abordaje avanzó desde la idea de fracaso escolar como una cuestión individual, pasando por la perspectiva de la reproducción cultural, hacia una perspectiva multicausal.

El modelo patológico individual menciona como único condicionante del éxito o fracaso de los alumnos en la escuela las posibilidades del sujeto que aprende. En la década del 80, se explicó el problema del aprendizaje vinculado a la desigualdad social. Se generaron políticas sociales de atención a la primera infancia y políticas educativas compensatorias de las desigualdades. Este posicionamiento teórico se fundamenta en los aportes de Bourdieu y Passeron (Bourdieu, 1979) que sostienen que existe una alta correlación entre estructura económica y social, profesión de los padres y resultados escolares de los alumnos.

La perspectiva multicausal hace visible la multiplicidad de factores que condicionan dichas trayectorias. Se pretende superar una perspectiva reduccionista, que responsabiliza al alumno y su contexto social de procedencia, por los éxitos o fracasos de la vida académica. Ello implica considerar a las trayectorias reales como recorridos heterogéneos, variables y contingentes, diferentes de aquellas que siguen una progresión lineal prevista por el sistema educativo, denominadas por Flavia Terigi como *trayectorias teóricas*.

Se asume que una de las tantas recomendaciones de la reflexión pedagógica y de las políticas educativas gira en torno a la inclusión educativa y el derecho a la educación. Por lo tanto, abordar la escolaridad de los alumnos implica una preocupación vinculada con la realización, por parte de los sujetos, de trayectorias escolares continuas y completas.

En este contexto, es importante considerar cómo inciden las propuestas de enseñanza en el recorrido escolar que realizan los alumnos, puesto que estas adquieren características homogeneizadoras que desconocen la particularidad de los contextos y/o de los sujetos.

En este artículo se analizan las trayectorias escolares de los alumnos de dos escuelas rurales del departamento Chilecito, La Rioja, teniendo en cuenta los factores de carácter exógeno y endógeno que se vinculan con ellas.

El espacio social en que se sitúan estas escuelas se caracteriza por la presencia de medianos y pequeños productores que trabajan para su subsistencia requiriendo la colaboración de los hijos en esas tareas. Esta situación impacta tanto en la dinámica escolar como en los aprendizajes de los alumnos.

El problema de investigación que sirvió de base para la escritura de este artículo, se formuló por medio de las siguientes preguntas:

- ¿Qué características tienen las trayectorias escolares de los alumnos de Nivel Primario en dos escuelas rurales del departamento de Chilecito?
- ¿De qué manera se implementan las políticas educativas para escuelas rurales a partir de propuestas institucionales que aborden las trayectorias escolares de los alumnos?

Si bien existen trabajos empíricos y teóricos que abordan la problemática a nivel nacional y provincial, esta no ha sido tomada como objeto de estudio a nivel local por investigaciones que analicen sus particularidades. De ahí que resulta relevante describir las características que las trayectorias escolares adquieren en las instituciones educativas estudiadas, características que aportan conocimiento que puede constituirse como valioso para repensar las prácticas institucionales en relación al objeto de conocimiento.

METODOLOGÍA

La investigación que dio lugar al presente artículo se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo, de alcance descriptivo.

De un total de nueve escuelas rurales se seleccionaron dos teniendo en cuenta criterios tales como: ubicación geográfica, accesibilidad y la distancia que separa los establecimientos educativos de la cabecera departamental, condiciones que fueron cambiando la configuración de estos espacios sociales.

La recolección de la información se llevó a cabo por medio de las siguientes estrategias:

- Entrevistas semi-estructuradas a cada uno de los docentes y directivos para recuperar desde su discurso las características de las trayectorias escolares de los alumnos.
- Análisis de documentos, tales como Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional. Esto permitió indagar acerca de las propuestas que las escuelas diseñan como dispositivo de acompañamiento de las trayectorias escolares.
- Observación de situaciones de la vida institucional en su acontecer cotidiano.

En esta investigación se entiende al análisis como la actividad orientada a discriminar y describir las dimensiones de la realidad objeto de estudio, articulando las perspectivas de los sujetos, de las teorías y de las investigadoras. Este momento está integrado a las demás etapas del proceso, caracterizado como recursivo y flexible, cuya finalidad es lograr mayor profundidad e integración. Dichos rasgos no implican carencia de rigor, ya que la indagación se llevó adelante de modo sistemático y coincidente con los procedimientos analíticos que sugieren autores tales como Miles (1994) y Rockwell (1987).

El proceso de análisis implicó acciones tales como:

- Reducción de los datos a partir de la identificación de unidades de significado expresadas en entrevistas y documentos analizados, subrayado de frases significativas, codificación y categorización de los datos.
- Disposición y transformación de datos a partir de la elaboración de matrices y descripciones analíticas.
- Elaboración de conclusiones.

RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS

EN EL CONTEXTO RURAL

En este apartado se dará cuenta del recorrido escolar que realizan los alumnos de dos escuelas primarias rurales situadas en contextos geográficos particulares, que presentan diferentes realidades construidas a partir de sucesivas modificaciones del espacio rural.

La Escuela N° 106 está situada en el distrito de Guanchín, a 18 kilómetros de la cabecera del departamento de Chilecito. Guanchín es una localidad que cuenta con 284 habitantes

(Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010). A ella se accede desde la cabecera departamental por la Ruta Provincial N° 15 a través de un camino sinuoso que asciende paulatinamente el cual fue pavimentado en los últimos años mejorando su accesibilidad y comunicación con la ciudad de Chilecito. Es una zona rural donde la actividad económica predominante es la agrícola, el clima es frío y el invierno es muy largo.

La Escuela N° 170 está ubicada en la localidad de Santa Florentina, situada a 7 kilómetros de la cabecera departamental, y aproximadamente a 2 kilómetros de los barrios periféricos en los cuales viven muchos de los alumnos que asisten al establecimiento educativo. A este distrito se accede por la Ruta Provincial N° 14 desde la cual se observan las ruinas de un establecimiento de fundición, que tuvo su apogeo a principios del siglo XX, cuando la actividad minera marcó el auge industrial y económico de esta región. En la actualidad constituye un atractivo turístico que forma parte del llamado circuito geológico minero. Este distrito cuenta con una población de 129 habitantes (INDEC, 2010). Es una comunidad agrícola ganadera principalmente, aunque varias familias tienen trabajos en relación de dependencia con el Estado provincial o reciben becas y planes sociales nacionales.

Si bien los contextos geográficos son diferentes, se advierte que las modificaciones producidas en ambos están vinculadas a procesos de urbanización. En Santa Florentina la urbanización provocó un cambio sustancial en la población que la Escuela N° 170 recibe, resultado de la construcción de nuevos barrios en la ciudad de Chilecito, cuyos habitantes son de bajos recursos y con problemáticas sociales tales como alcoholismo y drogadicción. En este contexto, las familias optan por enviar a sus hijos a dicha institución ya que posee comedor escolar.

En Guanchín, la construcción de un núcleo habitacional en las cercanías de la escuela aproximó el hábitat de las familias a la institución. Esto hizo que los antiguos pobladores de los puestos dejaran de vivir en ellos y que los niños ya no deban atravesar grandes distancias para concurrir a clase. Esto hace que los alumnos que asisten a este establecimiento educativo sean originarios del lugar.

Para describir las trayectorias de los alumnos de estas escuelas se recuperaron algunos significados construidos por los actores institucionales (directivos y docentes). Algunos sentidos condensan ideas que las describen como trayectorias normales, mientras que otros dan cuenta de recorridos en lo que es posible advertir situaciones de sobreedad, repitencia, y abandono.

En este marco, los docentes de la Escuela N° 106 consideraron que las trayectorias de sus alumnos son normales. Estas afirmaciones podrían estar vinculadas a la idea de “éxito escolar” con relación a características individuales del sujeto que aprende. Discursos que dan

cuenta de trayectorias exitosas, lineales o teóricas que se cimentan en ciertos rasgos de personalidad, que les permiten a estos alumnos permanecer y progresar en el sistema educativo.

Tal es el caso de Alfredo, un alumno que ingresó a primer grado sin haber cursado el Nivel Inicial, realizando con éxito tanto el Nivel Primario como el Secundario. Del relato de su maestro se recuperan expresiones tales como:

[...] Alfredo era un niño con un gran deseo de aprender, un poco tímido, le costaba compartir con sus compañeros en los recreos, pero en el aula era el que más preguntaba. Realizaba las tareas en el hogar sin problemas” [...] “culminando sus estudios secundarios como abanderado para sorpresa de todos. Para mí no lo fue porque estaba seguro de sus condiciones, capacidad, dedicación y por ser una persona agradable y respetuosa. (Docente de la Escuela N° 106)

La trayectoria descripta se asocia a la idea de éxito como mérito individual, tal como lo describe el maestro, vinculándolo a rasgos de personalidad del alumno, que le permitieron avanzar en el sistema educativo más allá de las expectativas familiares.

Sin embargo, la idea de trayectoria “normal” entra en tensión a partir de lo expresado por el director de la escuela quien cuestionó la naturalidad con la que los docentes expresan esta idea afirmando que, “en esta escuela, pocos repiten” [...] “sin embargo, hay alumnos en los grados altos que no tienen los aprendizajes que deberían tener”. Tal como lo plantea Terigi, los alumnos portan certificaciones sin que estas garanticen la posesión de determinados aprendizajes, convirtiendo esto no en un problema de trayectoria teórica, sino de certificación escolar.

En la Escuela N° 170 de Santa Florentina, la docente de 6to y 7mo grado afirmó que de quince alumnos sólo cuatro o cinco tienen la edad requerida. Esto, en sus palabras, se debe a que “[...] sus trayectorias son irregulares, avanzan y retroceden, avanzan y retroceden”. La maestra vinculó este desarrollo de la escolaridad fundamentalmente a situaciones de inasistencias, repitencia, y, en menor grado, al abandono: “en mi caso abandonó una sola chica. Y en los otros casos su trayectoria es complicada porque faltan”.

La caracterización que realiza la maestra da cuenta de trayectorias “no encauzadas” (Terigi, 2010: 8), es decir, recorridos que se diferencian de aquellos esperados o considerados “normales” conforme a la organización graduada del sistema educativo. Las reiteradas inasistencias hablan de formas particulares en las que se relacionan los alumnos con la escuela, denominadas relaciones de baja intensidad (Kessler, 2004, citado en Terigi, 2010).

En una de las instituciones educativas indagadas el ausentismo de los educandos se vincula directamente a las condiciones económicas del grupo familiar. En palabras de la directora de la Escuela N° 170, “a fin de mes los padres no tienen dinero para pagar el colectivo para enviar sus hijos a la escuela”. En la otra, en cambio, la ausencia de los alumnos se asocia principalmente al trabajo infantil, y ocurre por períodos prolongados en determinados momentos del ciclo lectivo. En tiempos de cosecha (febrero-abril) el ausentismo se hace más notable, los alumnos trabajan a la par de los adultos. Tal como lo expresa una docente de la Escuela N° 106: “En ciertas oportunidades los alumnos vienen a clase y cuando salen de aquí trabajan hasta las 9 de la noche. Su rendimiento se ve afectado porque están muy cansados”.

Ante las situaciones antes descriptas se pudieron documentar diferentes respuestas por parte de las instituciones participantes.

En la Escuela N° 106 se toman decisiones tendientes a otorgar una certificación que acredite la finalización de los estudios y la posibilidad de inserción laboral de los alumnos. Tal es el caso de Pedro, un alumno con dificultades de aprendizaje, que repitió año tras año, sin lograr acreditar aprendizajes mínimos, razón por la cual la institución optó por otorgarle el certificado de 7mo grado de modo de facilitar su inserción laboral.

En la Escuela N° 170 se tuvieron en cuenta cuestiones de carácter pedagógico para acompañar la trayectoria de un alumno que presentaba sobreedad. Juan tenía 11 años y cursaba nuevamente tercer grado. Era un alumno emocionalmente inestable. En él se observaron conductas cargadas de agresividad hacia sus pares y docentes, además reiteradas inasistencias y falta de acompañamiento de su familia.

Ante esta situación se decidió trabajar con secuencias de actividades en las distintas áreas para garantizar su trayectoria escolar. El alumno las realizaba en su domicilio asistiendo a la escuela tres veces por semana. Finalmente, Juan pudo completar el Nivel Primario ingresando luego a la Escuela Secundaria. La maestra de Juan relató: “[...] recibimos testimonio de que Juan es un buen alumno y que su comportamiento había mejorado”. En esta escuela, si bien se tuvieron en cuenta los factores psicológicos del alumno que favorecieron u obstaculizaron su trayectoria escolar, también se realizaron adaptaciones curriculares para favorecerla.

Lo expresado en párrafos anteriores permitió reconstruir perspectivas docentes ante la problemática objeto de estudio. Así, estas se orientaron más claramente a una explicación centrada en cuestiones de orden individual y avanzaron lentamente hacia la incorporación de otros elementos que permitieron comprender las trayectorias, tal es el caso de la referencia al acompañamiento escolar a través de propuestas pedagógicas que tuvieron en cuenta las dificultades que presentaban los alumnos. De esta forma, se coincide con aportes teóricos

que sostienen la necesidad de considerar en el análisis de las trayectorias no sólo factores individuales y sociales del sujeto que aprende, sino fundamentalmente las condiciones pedagógicas en las que acontece la escolarización.

Afirma Terigi:

Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir y producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas. (2009: 15)

Estas cuestiones aún no han sido abordadas en toda su complejidad en las instituciones estudiadas incidiendo en su oferta educativa y posicionamiento ante la familia, tal como desarrollaremos más adelante.

FACTORES QUE SE VINCULAN A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Las trayectorias escolares, lineales o no, se vinculan a múltiples factores. En este artículo, se toman como referencia los aportes de Tedesco, Braslavsky y Carciofi (Tedesco, 1983), quienes analizan la problemática atendiendo a los factores exógenos y endógenos al sistema educativo. Estos autores los clasifican en condiciones materiales estructurales, condiciones políticas-organizativas y culturales.

Uno de los factores materiales estructurales de carácter exógeno refiere a las condiciones socio económicas de la familia del alumno. En Guanchín, los padres de los alumnos trabajan en fincas y en época de cosecha lo hace toda la familia. El director de la Escuela N° 106 refiere al trabajo infantil como una situación problemática de carácter social y cultural difícil de erradicar en la zona y con incidencia negativa en la asistencia de los alumnos.

Director y maestros de la Escuela N° 106 sostienen que desde el imaginario social se considera que estas familias son pobres, sin embargo, actualmente se observa que estas han podido acceder a una serie de productos tecnológicos tales como antena satelital, celulares, motocicletas, por lo que más que de pobreza podría hablarse de mala distribución de los recursos económicos.

En la zona de Santa Florentina, la mayoría de las familias dependen de trabajos o planes sociales del Estado, muy pocas se dedican al trabajo agrícola o ganadero, pocos de sus miembros tienen un trabajo en relación de dependencia, lo que genera bajos ingresos obstaculizando de esta manera la concurrencia continua de los alumnos a clase por falta de recursos para abonar el transporte escolar. Es oportuno recordar que los alumnos deben recorrer una distancia aproximada de 2 Kilómetros para asistir a la escuela.

Entre los factores endógenos referidos en esta categoría se menciona a la escuela como espacio en el que se concretan las trayectorias escolares. Para ello se analizaron sus características considerando que es un elemento importante para el funcionamiento de las actividades escolares, puesto que se relaciona directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella se llevan a cabo. Al respecto, Carda Ros especifica que “el espacio físico es fundamental para la organización escolar, saber cómo se distribuye, cómo está amueblado, cómo cumple numerosas funciones en la transmisión de los saberes y realización de actividades”. (Carda Ros, 2007: 396).

Los edificios escolares de las instituciones donde se realizó esta investigación parecen estar detenidos en el tiempo. Su construcción es de corte tradicional, dando lugar a la edificación de forma rectangular con patios exteriores. Junto a las aulas se encuentran otras dependencias, tales como el despacho del director, la cocina, el comedor, etc., algunas de ellas tendientes a dar respuesta a las necesidades de la población escolar, de carácter económico y social (salud, alimentación, higiene).

En la descripción del edificio el personal coincide en que no es funcional a las necesidades de la población escolar, tanto por la cantidad como así también por la distribución de los espacios. Es necesario aclarar que las aulas también son utilizadas para servir la copa de leche y el almuerzo, disminuyendo así el tiempo dedicado a la tarea pedagógica.

El problema más grande es el edificio. No es acorde, tiene ya 40 años, está bien mantenido, tiene loza pero es chico, a ello se suma que tenemos en el mismo horario dos pluricursos del Secundario [...] Los baños están separados del edificio, son muy viejos, y los días que llueve o nieva, que aquí es muy común, los chicos tienen que atravesar todo el patio para ir al baño. (Director de la Escuela N° 106)

Si bien no existen estudios que demuestren científicamente una relación causal entre el tipo de espacio construido y las trayectorias escolares, sí es evidente que la estructura edilicia incide en cada momento sobre la enseñanza que en ella se desarrolla.

El equipamiento escolar, tanto en relación a los servicios públicos (electricidad, Internet) como al mobiliario y a los recursos didácticos con los que cuentan las escuelas son analizados como condicionantes estructurales endógenos.

En las escuelas estudiadas el servicio de electricidad es adecuado y se mantiene a través de los aportes de la Unidad Administrativa.¹ Con respecto a Internet, ambos directores coinciden en que las escuelas no tienen conectividad, ni televisión satelital. Esta situación de aislamiento incide tanto en lo administrativo como en lo pedagógico, ya que múltiples tareas no se pueden realizar debido a la falta de estos recursos.

Se advierte en los discursos de los directores diferentes condiciones respecto del mobiliario del que disponen las instituciones. Mientras que en la Escuela N° 170 este factor es considerado como suficiente, en la Escuela N° 106 se mencionan carencias en tanto que parte del mobiliario es inadecuado, insuficiente y está en mal estado.

Con respecto al material didáctico, se observa nuevamente una marcada diferencia entre las dos instituciones. Personal directivo y docente de la escuela N° 170 mencionó que cuentan con algunos materiales didácticos como manuales y libros de textos, mapas y computadoras (XO) que son enviados por el Ministerio de Educación de la Nación. También destacaron aportes económicos, a través de donaciones, que realizan instituciones y empresas privadas de la zona. En cambio, el director de la Escuela N° 106 siente que esta institución no estaría en condiciones de igualdad con las otras. En sus palabras, “[...] Normalmente a las escuelas rurales suelen enviar partidas desde Nación, pero aquí no llegan, salvo las que vienen para todas las escuelas, por ejemplo, algunas colecciones de libros”.

También se documentaron referencias que vinculan las trayectorias escolares con factores de carácter político-organizativo, tanto exógenos como endógenos. Con relación a los primeros, se mencionaron diversos programas y planes de asistencia social que el Estado Nacional y Provincial proveen a las escuelas, tales como la copa de leche, el comedor escolar y el Programa Intersectorial Crecer Sanos.

Contar con la copa de leche y el comedor escolar es también valorado debido a las “necesidades alimentarias severas” padecidas por la población escolar, según relata la directora de la Escuela N° 170. Gracias a estos programas las instituciones han podido controlar problemáticas vinculadas a la salud como el bajo peso, el sobrepeso, la vacunación, el crecimiento, el control de enfermedades endémicas (mal de Chagas). Estas políticas son mencionadas por los directores de las dos escuelas estudiadas, quienes las destacan como importantes aportes

1- Organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de La Rioja, encargado de dar respuesta a las necesidades de infraestructura de las instituciones educativas del departamento de Chilecito.

para la atención sanitaria de esta población escolar, siendo un paliativo a las carencias que presentan estos grupos familiares.

Entre los segundos factores, se analizaron las condiciones laborales de los maestros que se desempeñan en estas instituciones y la organización sistémica característica de las escuelas rurales: la enseñanza en plurigrado.

Entre los factores que influyen negativamente en las trayectorias de los alumnos, la directora de la Escuela N° 170 apuntó a aspectos que tienen que ver con la escasa preparación y experiencia que tienen los docentes de la institución en lo que hace a ruralidad. Como prueba de ello, explicó que sólo un docente de la escuela cursó una especialización al respecto. Al mismo tiempo, aseguró que el uso de licencias docentes por diferentes motivos (enfermedad, capacitación, cambio de funciones) provoca el alejamiento del aula del docente titular o interino y la participación de maestros volantes,² lo que origina falta de continuidad en las prácticas escolares, produciendo dificultades en el rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto a la enseñanza, estas escuelas rurales se organizan en plurigrado. Este concepto es definido por Terigi como: “una sección escolar que agrupa alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo maestro” (Terigi, 2008: 17). La autora propone repensar dicho concepto al señalar que este guarda un contrasentido, ya que la idea de grado, base de la organización del sistema educativo moderno, no puede vincularse a lo plural, razón por la cual sostiene que lo múltiple es la sección. En las instituciones observadas la organización de los agrupamientos obedece a diferentes causas, entre ellas el espacio físico disponible y la cantidad de alumnos. En este marco, se mencionaron los siguientes agrupamientos: 1^{er} y 2^{do} grado (unidad pedagógica); 3^{ro}, 4^{to} y 5^{to} grado; 6^{to} y 7^{mo} grado.

Se advirtió cierta contradicción entre los actores institucionales involucrados en relación con la organización de la enseñanza en plurigrado. Así, uno de los docentes de la Escuela N° 106 valoró este modelo organizacional que agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar: [...] “lo positivo es que los alumnos de sexto grado van aprendiendo los contenidos de séptimo y los de séptimo van reforzando lo que no recuerdan con los de sexto”. Sin embargo, el director de la escuela afirmó que el trabajo en plurigrado retrasa todo, “la escuela rural les retrasa todo, tenés un primer y segundo grado juntos con un solo maestro. Por más que el maestro haga maravillas el nivel no es el mismo [...] el rendimiento tampoco [...]”.

2- Docente que reemplaza al titular o interino por un período no mayor a diez días.

Al momento en que se realizó este estudio, directivos y docentes de ambas instituciones se encontraban en proceso de capacitación y apropiación de la Resolución 174/12 del Ministerio de Educación de la Nación que prevé la creación de la “unidad pedagógica” constituida por el primer y segundo año de la Educación Primaria, cuyo objetivo es el de fortalecer las trayectorias escolares de niños y niñas del Nivel Primario.

Esta normativa surge a partir del acuerdo entre el Estado Nacional y los Estados Provinciales respecto de la necesidad de fortalecer las políticas de enseñanza, especialmente aquellas vinculadas a la alfabetización inicial. El debate acerca de esta norma, en las escuelas, puso en tensión la organización del plurigrado.

Retomando el planteamiento de Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1983), en este estudio se analizó el vínculo familia-escuela. Desde esta perspectiva, se considera a la institución primaria como: [...] “la unidad de análisis privilegiada, ya que en ella se entrecruzan las conductas de individuos con los condicionamientos macrosociales.” (Tedesco, 1983: 15).

Esta relación ha ido modificándose en el transcurso de los últimos años. Entre los autores que han abordado la temática Gabriela Novaro hace referencia a un modelo homogeneizador que a pesar de las críticas recibidas sigue imperando en nuestro sistema, principalmente cuando se hace referencia a la familia y a los procesos de socialización de los niños. La autora señala que:

[...] los antropólogos han registrado que en torno a cuestiones como la familia, la crianza de los niños, existe una fuerte tendencia a naturalizar las prácticas conocidas y cercanas y a descalificar las que se alejan de ellas, asimismo registran la distancia entre los patrones ideales y las costumbres, hábitos y prácticas que la gente manifiesta en su vida diaria. (Novaro, 2005: 81)

Durante la investigación, se observó que existe una gran distancia entre el ideal al que aspiran directivos y docentes de ambas instituciones y las particularidades que presentan las familias de donde provienen los alumnos que asisten a estas escuelas rurales. En este sentido, los maestros expresan:

[...] hay muchos padres separados, niños que se hacen cargo de cuidar a los hermanitos, muchas mujeres solas, hay mucho alcoholismo en los hombres, eso influye mucho, no cumplen con nada. Las mujeres acá cumplen un rol muy fuerte: son madre y padre. No es lo mismo una familia bien formada, cuando tiran los dos para el mismo lado, que cuando uno solo es el que tira el carro. Vas a encontrar en la escuela medios hermanos, donde los padres están peleados y los niños también. (Docente de Escuela N°106)

Además, la situación de pobreza a la que refieren directora y docentes de la Escuela N° 170 permite analizar dicho concepto tanto en sentido material como cultural. Así, una de las maestras entrevistadas dio cuenta de la falta de espacio y comodidades que los alumnos tienen en sus casas para poder realizar las tareas escolares, resultado de “la gran inestabilidad económica y por ser familias numerosas”. (maestra de 5^{to} grado). Estas familias cargan con el estigma de ser pobres. Igualmente, se atribuye el fracaso escolar de los alumnos, a la desidia puesta de manifiesto por los padres en relación con el aprendizaje de sus hijos. En ambas escuelas se menciona como aspecto negativo el escaso acompañamiento que tienen los niños en sus hogares. Así lo explicita un docente: “hay casos excepcionales de padres que vienen siempre a preguntar por los hijos, colaboran, otros vienen a pedir el certificado de escolaridad y no los vemos más” (Docente de la Escuela N° 106).

En este sentido, se observa una escasa puesta en valor de los padres respecto de la educación de sus hijos, expresado por la directora de la Escuela N° 170 de la siguiente manera: “La consideramos una gran amenaza a nivel institucional y es la falta de compromiso por parte de la familia en el acompañamiento de los chicos. El gran ausentismo que tenemos, una por la situación económica y otra porque la educación para ellos (los padres) no es primordial.”

Estas características de las familias de los alumnos dan lugar a diferentes posicionamientos por parte de los docentes de las dos instituciones, que se analizaron desde los aportes de Elena Achilli (1998). La autora se refiere a las imágenes dilemáticas que el docente construye de los alumnos de sectores populares, que van desde construcciones desvalorizantes y patologizantes a las romantizadas. Al respecto, se recogieron distintos testimonios que dan cuenta de los sentimientos ambivalentes de la directora de la Escuela N° 170. En sus dichos, se evidencian múltiples problemáticas de carácter sociocultural, que esta docente atiende de modo personal, otorgando importancia a la contención afectiva que brinda la escuela:

Los niños (que asisten) son carenciados afectivamente [...] entonces yo les digo que son buenos e inteligentes. Eso les ayuda, ya que tienen una autoestima muy baja, inclusive desde la familia [...] visitamos a quienes más lo necesitan, la familia busca aquí en la escuela quien les va a resolver medianamente la situación de vida de estos chicos. Me siento muy bien con eso porque (las familias) reconocen la figura de uno y de los docentes a nivel barrial y de la zona.

Otra de las dimensiones de carácter endógeno a considerar es la práctica pedagógica, aspecto primordial de la práctica docente. En las dos escuelas estudiadas se opta por acotar las propuestas de enseñanza, se priorizan contenidos de Lengua y Matemática, porque al decir

de directivos y docentes “lo que aprenden (los chicos) lo aprenden en la escuela”. Esta variable es naturalizada por los docentes quienes no la problematizan. No es mencionada por estos como factor determinante del éxito o fracaso de las trayectorias escolares de sus alumnos.

Al preguntar respecto de la existencia de proyectos destinados al acompañamiento, director y docentes de la Escuela N° 106 se refieren a la principal problemática que ellos identifican: el trabajo infantil.

Hay niños que trabajan. Hemos erradicado que lo hagan en horario escolar, pero trabajan en otro horario, no se puede controlar. Ves niños con los dedos manchados o golpeados porque se caen de los nogales. Te das cuenta que siguen trabajando. Los presionamos, se los busca con la Policía, se hicieron talleres con los padres pero no, no se puede controlar, es algo cultural. Hay programas especiales para eso, hicimos talleres pero no se puede controlar [...] es común para ellos que toda la familia trabaje. Eso incide un poco en eso, por ahí los del Secundario abandonan, no terminan. Antes hacían hasta 2do año y abandonaban, ahora eso mejoró. Vamos trabajando para que los chicos terminen. (Director de la Escuela N° 106)

Ante la situación expuesta en la institución diseñaron un proyecto para ser presentado en la instancia de la Feria de Ciencias. En este marco, se realizó un trabajo de concientización con los alumnos y sus padres sobre la violación de los derechos humanos que produce el trabajo infantil, buscando información y trabajando desde las diferentes áreas. También se llevaron a cabo charlas con los padres. Esta tarea demandó mayor esfuerzo, ya que desde su idiosincrasia los menores deben trabajar junto a sus padres y así colaborar con la economía familiar. Además, se convocó al equipo del Registro Nacional de Trabajadores y Empleados Agrarios (RENATEA), quienes dieron una charla y presentaron un video explicativo en el que se expuso acerca de los derechos de los niños a recrearse, estudiar y no trabajar. El desafío que se plantea la institución es llegar a erradicar el trabajo infantil en la localidad de Guanchín, desterrando así una posición cultural que sostiene que este debe comenzar desde la infancia.

Si bien se advierte preocupación por la situación de los alumnos, en cuanto a que no estarían alcanzando los niveles adecuados en sus aprendizajes, evidenciando dificultades en lectura y escritura, no existen acciones sistematizadas de la institución, tendientes al acompañamiento a las trayectorias escolares. En este contexto, una maestra manifestó como aspiración personal la intención de diseñar e implementar un proyecto en este sentido: “tengo ganas de implementar un proyecto de diario/revista escolar con mis alumnos y si se puede con toda la escuela [...] relatos de su propia vida también” (Docente de primer grado).

A su vez, en la Escuela N° 170 sus actores dan cuenta de una grave problemática de carácter social que afecta a la población estudiantil y que es vivida como una gran amenaza a nivel institucional.

En la casa los chicos dicen que los padres van con los amigos. Ponen la música muy fuerte, se alcoholizan, las mismas chicas tienen miedo al manoseo por parte de esos adultos. Ahí vemos los miedos y sus inquietudes, vinculados a los amigos de los padres. A través del Área de Salud Mental de la Zona Sanitaria, los atienden psicólogas, psiquiatras, trabajadoras sociales. Hay niños que tienen problemas, por ejemplo, uno de ellos toma Rivotril. En sus casas ven familias diferentes, no tienen un referente de figura paterna. El padre se ha ido de la casa, los que están le dan al alcohol. Ellos están pidiendo ayuda [...]. (Directora de la Escuela N° 170)

En esta institución se advierte que existe una tendencia a proponer acciones de acompañamiento a las trayectorias tanto de carácter pedagógico como asistencial. Entre las primeras se mencionan las siguientes: “Programa de enseñanza de la lectura: leer con todos”, “Educación Sexual Integral (ESI)”, “Educación vial”, “Feria de Ciencias y Tecnología” y “Día de la tradición”.

Se destaca aquí el proyecto de la Feria de ciencias: “Ponete las pilas” en cuanto a que permitió a los alumnos acceder a las instancias provincial y nacional, aportando a formar conciencia acerca de las consecuencias que produce en el medio ambiente y en la salud el manejo inadecuado de baterías eléctricas. A través de este proyecto, los niños tuvieron la posibilidad de compartir experiencias con sus pares fuera del contexto local y vivenciar situaciones diferentes a las de su experiencia cotidiana. Por medio de estas propuestas pedagógicas, la escuela aborda las principales dificultades de sus alumnos a las que nos hemos referido anteriormente.

Las necesidades de salud de los alumnos son atendidas a partir de proyectos de tipo asistencial, que la escuela lleva a cabo en articulación con la Zona Sanitaria III.³ La directora de la Escuela N° 170 relata los problemas de algunos alumnos, que requieren de la atención de la institución antes mencionada, a los que la escuela intenta dar respuesta: “Existe convenio con Salud, con Zona Sanitaria III [...] Ellos vienen mensualmente a controlarlos, tengo hasta la balanza. Tenemos además un manual de normas para el comedor y con eso nos regimos para cocinar. Tenemos nutricionista [...]”.

3- Región Sanitaria que administra las cuestiones referidas a la atención de la salud de los departamentos de Chilecito y Famatina. Depende del Ministerio de Salud de la provincia de La Rioja.

Esto es necesario, desde la perspectiva de la directora, dado que se trata de “niños con necesidades alimentarias severas” (obesidad, bulimia). Al respecto, afirmó que resultó difícil trabajar en torno a los hábitos alimenticios de los alumnos, que se buscó la manera de formar conciencia procurando involucrar a las familias.

Este tipo de acciones adhieren a posicionamientos teóricos centrados en la necesidad de sistematizar propuestas situadas de acompañamiento a las trayectorias escolares, es decir, que se formulen atendiendo a las características y necesidades propias de sujetos y contextos específicos retomando la singularidad de estos. En palabras de Flavia Terigi:

La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos. (Terigi, 2009: 21)

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación giró en torno a la problemática de las trayectorias escolares de dos escuelas rurales del departamento de Chilecito. Abordarlas y construir conocimiento acerca de estas implicó avanzar en elaboraciones teóricas y empíricas que permitieron dar cuenta de lo particular de cada escuela y, en ellas, las características de los recorridos escolares realizados por estos alumnos.

Al describir los factores exógenos que han incidido en las trayectorias escolares, hemos constatado que uno de los rasgos más significativo de la zona en la que se sitúan geográficamente las escuelas estudiadas fue un paulatino proceso de urbanización, que imprimió sus particularidades tanto a la escuela como a los alumnos. Es así como, en uno de los casos, el establecimiento educativo forma parte del ejido urbano, resultado de la construcción de barrios periféricos que extendieron los límites de lo urbano y acortaron gradualmente la distancia con lo rural, produciendo un cambio radical en las características de los alumnos que recibe la escuela.

En el otro caso, la construcción de un barrio destinado a los trabajadores rurales, principalmente peones de finca, acercó a los niños a la escuela. También el asfaltado de la ruta por la que se accede al lugar ha producido importantes cambios en la vida de los pobladores. En este

contexto, los alumnos no tienen que transitar, como antaño, varios kilómetros, muchas veces a lomo de burro, para llegar a la escuela, lo que redujo, en parte, el ausentismo. De esta manera, se pone en tensión el concepto de ruralidad, entendido como espacio único y homogéneo, con características idénticas y permanentes en cada una de las regiones de nuestra provincia.

En el marco de la investigación, los actores institucionales involucrados han señalado las carencias materiales, simbólicas y hasta afectivas de las familias de los estudiantes. Estas han sido mencionadas casi en una constante en cada uno de los encuentros mantenidos con las investigadoras. Discursos cargados de distintos significados, pero que manifiestan principalmente un estado de insatisfacción hacia los alumnos y sus familias. La sensación que transmiten gira en torno a la poca valoración o importancia otorgada por los padres a la escuela en la educación formal de sus hijos, y, a la vez, desazón o impotencia al no tener el poder de modificar cuestiones que trascienden al dominio de las instituciones educativas, situación que por momentos paraliza y, en otros, corre del centro la labor principal de las escuelas: la enseñanza. Aparecen entonces aspectos que se vinculan al asistencialismo, ya que la escuela debe ocuparse de lo que la familia no se hace cargo.

Entre los factores endógenos al sistema educativo que influyen en las trayectorias de los alumnos, se identificaron programas nacionales que hoy están ausentes en las escuelas rurales como el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER). La atención diferenciada hacia estas ha sido sustituida por programas, planes o proyectos que la incluyen dentro de las políticas destinadas a todas las escuelas de Nivel Primario, pero que al mismo tiempo niegan su especificidad.

Los docentes entrevistados se refieren a una escasa formación específica para trabajar en esta modalidad educativa y lo que alerta más aún es percibir que estos maestros quedan sin poder construir propuestas pedagógicas destinadas a estos alumnos reales, a los que la escuela debería garantizar procesos educativos de calidad que les permitan una auténtica inclusión.

Frases como “la escuela rural les retrasa todo” o “el nivel no es el mismo” hacen pensar en una valoración negativa de estas instituciones educativas de parte de los docentes, quienes no identifican, además, el impacto que sus propuestas de enseñanza tienen en los aprendizajes de sus alumnos, y, principalmente, en el recorrido que estos niños realizan por la escuela.

Como reflexión final cabría preguntarse ¿Qué lugar ocupan los sentidos que los maestros construyen en torno a conceptos tales como escuelas rurales, contextos de pobreza y posibilidades de sus alumnos en relación con el aprendizaje? Y ¿Cómo se vinculan estos significados contruidos por los docentes y directivos con las trayectorias escolares de los alumnos?

Estos interrogantes, abren nuevas posibilidades de indagación, como así también propician el diseño de ofertas formativas tales como cursos, especializaciones, asesoramientos, según las necesidades expresadas por las escuelas.

DISCUSIÓN

Los resultados que se pueden comunicar a partir de esta investigación siguen la línea de aquellas perspectivas que atribuyen el éxito o el fracaso escolar a cuestiones individuales, como el interés, la motivación, las capacidades cognitivas, como así también la condición sociocultural de procedencia de los alumnos (Blat Gimeno, 1984); (Bourdieu, 1979).

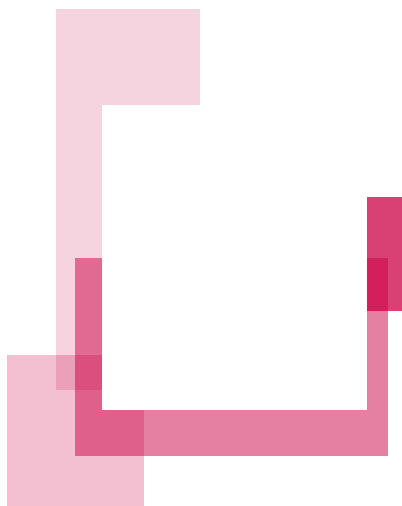
No se ha podido comprender en las escuelas indagadas que todos esos factores inciden en las trayectorias de los alumnos, que es real que estos niños portan características particulares, que hay cuestiones macro sociales, como la pobreza, que la escuela no puede resolver. Sin embargo, sí está al alcance de estas instituciones educativas, responder con propuestas pedagógicas didácticas inclusivas que les permitan a los alumnos no sólo ingresar y permanecer en la escuela, sino adquirir conocimientos que establece el currículo.

A su vez, estos resultados muestran el distanciamiento respecto de aquellos aportes que tienen en cuenta la necesidad de analizar los dispositivos de intervención o acompañamiento a las trayectorias escolares que abandonen la lógica de la homogeneidad (Terigi, 2010).

Por ello consideramos que es necesario generar en estas escuelas propuestas que pongan en valor el conocimiento, más allá de las dificultades del contexto social y cultural de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (1998).** *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- BLAT GIMENO, J. (1984).** *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*. París: UNESCO.
- BOURDIEU, P. (1979).** *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema enseñanza*. Barcelona: Laia S.A.
- CARDA ROS, R. M. y LARROSA MARTÍNEZ, F. (2007).** *La organización del Centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: Club Universitario.
- HUBERMAN, M. y MILES, M. (1994).** *Métodos para el manejo de análisis de datos*. Handbook of Qualitative Research, Sage Publications.
- NOVARO, G. (2005).** *Representaciones docentes sobre las "formas de socialización y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas"*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (1987).** *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- TEDESCO, J. C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1983).** *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: GEL – FLACSO.
- TERIGI, F. (2008).** *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Buenos Aires: Flacso.
- TERIGI, F. (2009).** *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- TERIGI, F. (2010).** "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia brindada durante la apertura del ciclo lectivo 2010 en Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.





PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UN ESTUDIO EN ESCUELAS SECUNDARIAS RURALES DE SANTIAGO DEL ESTERO

Esteban David SANTILLÁN

esteb santi@outlook.com

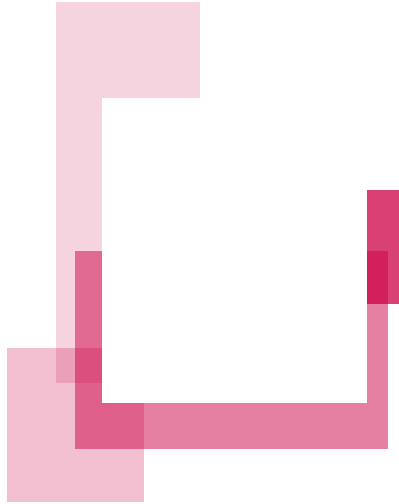
ISFD N° 9

Suncho Corral, Santiago del Estero

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las prácticas docentes en los circuitos de educación secundaria itinerante en contextos rurales de la provincia de Santiago del Estero y forma parte de una investigación de mayor alcance. La investigación se realizó a través de un método cualitativo etnográfico para tratar de describir y explorar de manera profunda de qué manera enseñan los docentes en estos contextos, utilizando como instrumentos las entrevistas en profundidad, las observaciones participantes y el análisis documental. Se indagó a dos docentes a cargo de la unidad curricular de Ciencias Sociales, cada uno trabajando en un agrupamiento de escuelas en particular. También se inquirió a otros actores educativos: docente tutor, coordinador pedagógico, rector de la escuela sede y en algunas situaciones al directivo de escuela primaria. En esta oportunidad se presenta una parte de los resultados obtenidos que apuntan a discutir: los docentes y el contexto rural, las planificaciones áulicas, la organización del aula, las clases, el tiempo y los espacios, el trabajo colaborativo, la utilización de recursos didácticos y tecnológicos y principalmente el dispositivo de la pareja pedagógica.

Palabras clave: Educación rural - Servicio educativo itinerante



APROXIMACIONES AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Diferentes autores, que analizan “lo rural” –o “el mundo rural”– desde la denominada “nueva ruralidad” (Llambí, 1995; Pérez, 2001; Teubal y Rodríguez, 2001), señalan la influencia determinante del fenómeno de la globalización, que, a través de los medios de comunicación, la tecnología y las políticas macroeconómicas, ha implicado cambios sustanciales en las formas de vivir de las personas, y ha llevado a que la diferencia entre lo urbano y lo rural deje de ser tajante y vaya adquiriendo ciertos matices. Así, el ámbito rural va perdiendo el aislamiento y la relación con los centros urbanos cercanos se hace cada vez más asidua.

La modernidad o “lo moderno” significó el paso del campo a la ciudad. Lo nuevo, el progreso, estrechamente relacionado con lo económico, implicó grandes movimientos migratorios que fueron cambiando la geografía de grandes regiones, entre ellas Latinoamérica. Aquí, a principios del siglo XX, la mayoría de su población residía en zonas rurales, pero en 2000, sólo un 25%. Este fenómeno también se da en la Argentina, con movimientos masivos principalmente desde las provincias del norte hacia los nuevos centros industriales cercanos al puerto.

En este contexto se fueron sancionando nuevas leyes de educación que buscaron la incorporación de nuevos sectores de la sociedad. En el caso argentino, la ley N° 24.195, sancionada en 1993, significó una transformación del sistema educativo con una nueva estructura curricular y el aumento de la obligatoriedad a diez años; también la incorporación del

contexto rural, a través del Proyecto Siete del Plan Social Educativo,¹ que permitió a muchos jóvenes de estos contextos acceder a la educación general básica.

Años más tarde, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, al establecer la obligatoriedad de la educación hasta el último año del secundario, imprimió la necesidad de instaurar políticas, programas y dispositivos educativos que promuevan la inclusión y el acceso a la educación, para garantizar este derecho al conjunto de la población de adolescentes y jóvenes. En este contexto, el desarrollo específico de este nivel en el ámbito rural ha asumido distintas modalidades y estrategias.²

La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 109/10 insta la creación de los denominados agrupamientos de escuelas, que van de tres a quince, con un promedio de diez escuelas por circuito para atender las necesidades, particularidades y potencialidades de la población rural. Esta cuestión es atendida y regulada en la provincia de Santiago del Estero mediante la resolución N, 3023/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero, que permite la organización de la educación rural con un elevado porcentaje, aproximadamente un 80%, de escuelas pertenecientes a este contexto. Esta resolución tiene particularidades distintivas: atenta a la escasa matrícula de las zonas rurales, se propone la modalidad de pluriaño, que es un año plural que agrupa a alumnos de primero y segundo año del Ciclo Secundario Básico (CSB). Además establece el sistema de itinerancia en el que el docente catedrático posee una determinada cantidad de horas en el agrupamiento, por lo que tiene que deambular de escuela en escuela hasta cumplimentar la carga horaria. Crea la figura del docente tutor con funciones que, además de las funciones administrativas –tomar asistencia a los alumnos y docentes, realizar el relevamiento estadístico, entre otras–, posee otras funciones particulares, como la permanencia dentro del aula trabajando en pareja pedagógica con el catedrático, la función tutorial a través de tres horas cátedra para ser trabajadas durante la semana,³ la posibilidad de realizar visitas domiciliarias en ocasiones que lo

1- El Plan Social Educativo estaba integrado por los programas Mejor Educación para Todos, Infraestructura Escolar y Becas Estudiantiles. El Programa Mejor Educación para Todos se organizó a través de varios proyectos entre los que se encuentra el Fortalecimiento de la Educación Rural que tenía como líneas de acción la asistencia técnica y financiera para las escuelas que aplicaban la pedagogía de la alternancia; el desarrollo de una propuesta institucional y pedagógica para la implementación del Tercer Ciclo de la EGB en escuelas rurales y la promoción de acciones de perfeccionamiento para la atención de necesidades específicas de los docentes.

2- Las escuelas agropecuarias se erigen como una oferta de índole “tradicional” en el ámbito rural: Escuelas de la Familia Agrícola y Centros Educativos para la Producción organizados en torno al sistema de Alternancia. Asimismo, diversos programas del Ministerio de Educación de la Nación han implementado distintas estrategias de intervención en la problemática de la educación rural, como los programas de Expansión y Mejoramiento de las Escuelas Rurales (EMER), de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA), EGB 3 Itinerante y Horizontes.

3- Las horas correspondientes al espacio de proyecto orientación y tutoría (POT) no requieren de un tiempo extra para su dictado específico ya que es una tarea inherente al rol del tutor (art. 12, Res. N° 3023/10, Ministerio de Educación de Santiago del Estero).

ameriten, participar en la evaluación y acreditación de los alumnos, cubrir las horas en caso de ausencia del catedrático, entre otras.

La pareja pedagógica constituye una innovación de la educación secundaria rural, que implica el trabajo conjunto entre el docente tutor y el catedrático. Así, el artículo 12 de la resolución N° 3023/10 del Ministerio de Educación de la provincia de Santiago del Estero instituye que el docente tutor de las escuelas rurales debe permanecer la totalidad de las horas dentro del aula, trabajando en pareja pedagógica con el profesor itinerante de cada área. La pareja pedagógica apuesta a una modalidad docente innovadora como forma organizativa que contribuye a atender a la diversidad en el marco de la inclusión y favorece la mejora de los resultados escolares. Esta forma de trabajar implicaría dos profesores en un mismo espacio/aula con el mismo grupo de alumnos de modo simultáneo haciendo juntos, interviniendo pedagógicamente. Así lo describe Francisco Cabrera (1988):

Dos docentes significan dos lenguajes, dos estrategias, tal vez, dos metodologías. Dos relaciones posiblemente distintas, dos diálogos, dos enfoques, dos estímulos, dos apreciaciones de procedencia desigual. Dos presencias que permitirán al chico ganar en vivencias que le ensancharán el mundo. Su mundo. [...] En síntesis, una lengua más rica, más libre, más suelta, más plena, al servicio de los chicos.

La pareja pedagógica y la docencia compartida mediante la interacción de voces promueve un “pensamiento divergente” y produce un “plus identitario”, facilitando de este modo la abstracción de lo que se hace y la revisión de las prácticas (Siaba y otros, 2010).

Otro componente de la práctica docente en pluriño que cobra relevancia es la organización del tiempo y del espacio escolar. En ese sentido, la optimización del tiempo de enseñanza supone poner en marcha estrategias que permitan aprovechar otros tiempos de los alumnos más allá del que comparten en el aula con sus docentes, y que supongan una continuidad con lo que sucede en el aula y la anticipación de lo que sucederá. Se tomó como referencia sobre el tiempo escolar a Regina Gibaja (1993), quien diferencia, entre otras categorías, el *tiempo instructivo* del *tiempo inerte*. El tiempo instructivo es definido como “el tiempo académico dedicado al aprendizaje de contenidos instructivos con un nivel de dificultad adecuado a los estudiantes”; es el “tiempo potencialmente productivo”. Al tiempo inerte se lo describe como “el tiempo en el que el potencial de aprendizaje está ausente; [...] la actividad del maestro no es de enseñanza” (Gibaja, 1993: 56-57). Esta distinción adquiere relevancia en el aula pluricurso, puesto que el docente debe atender y enseñar en forma simultánea a dos grupos multiedad.

La potencialidad que ofrece la convivencia de alumnos de diferentes edades permite abordar nuevas propuestas desde el trabajo compartido. En este sentido, Gastón Sepúlveda (1995) propone un nuevo rol para las escuelas rurales:

Aquí la escuela rural multigrado tiene un rol vital, puesto que puede constituir un medio social colaborativo en donde sea posible el desarrollo del potencial intelectual del niño. Hay mayores posibilidades de lograr estrategias colaborativas de aprendizaje en este tipo de escuelas, donde la estrategia instructiva se muestra claramente ineficiente.

Dos aspectos, entonces, importan al autor: el aprendizaje colaborativo y la inserción del contexto como objeto de aprendizaje. La llegada de la escuela secundaria a la ruralidad ha significado un cambio profundo para todo el sistema educativo: la posibilidad de muchos alumnos de continuar sus estudios secundarios en su propio entorno cultural y social, la apertura del mercado laboral para los docentes y el reposicionamiento del sistema formador a partir de esta nueva modalidad de trabajo y organización.

Si bien este artículo se centra en las prácticas pedagógicas –entendidas como prácticas de la enseñanza que se despliegan en el contexto del aula, caracterizadas por la relación docente, alumno y conocimientos (Achilli, 2001)–, estas no pueden ser comprendidas sin un anclaje en el contexto, en las concretas situaciones sociales, históricas e institucionales en donde los docentes llevan a cabo su labor, denominadas prácticas docentes (Achilli, 2001).

En esa misma línea se plantean dos grandes interrogantes: ¿Cómo enseñan los docentes en los circuitos de educación secundaria de pluri-año itinerante en contextos rurales? ¿De qué manera funciona el dispositivo de la pareja pedagógica y qué influencia tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

El trabajo de campo de la investigación fue realizado en los agrupamientos itinerantes N° 86.129 y 86.089 de la provincia de Santiago del Estero, pertenecientes a los departamentos Sarmiento, Moreno y J. F. Ibarra, distante a pocos kilómetros de la ciudad de Suncho Corral, con un alto porcentaje de docentes egresados del IFD N° 9 que trabajan allí.

Estos parajes rurales, si bien pertenecen a departamentos distintos, tienen grandes coincidencias en cuanto a hogares con necesidades básicas insatisfechas, en condiciones de pobreza estructural. Las familias, en su mayoría, se dedican a la cría de animales para la subsistencia y también son trabajadores migrantes estacionales (“llamados golondrina”), en climas de extremos calores, y suelos salitrosos. El bosque y monte sirven de sustento económico con explotaciones forestales en pequeña escala. En este contexto muchas veces los jóvenes abandonan

la escuela para acompañar a sus padres en el trabajo y así contribuir a la subsistencia familiar. Es por ello que la secundaria en la ruralidad se ve enfrentada a problemas como sobreedad, inasistencia, deserción y repitencia. Sin embargo, sigue siendo la escuela la única oportunidad de crecimiento personal y social para estos jóvenes de la ruralidad.

El estado del arte elaborado en el proyecto de investigación citado permitió encuadrar el trabajo con la reseña de algunos estudios, que si bien no focalizan la escuela secundaria, han permitido construir un marco de referencia para este trabajo. Entre las investigaciones que exploran las prácticas de la escuela primaria rural, Terigi (2008) brinda un estudio de caso en el que da cuenta de las estrategias didácticas que ensaya un docente formado para enseñar en las escuelas estándares o graduadas para enseñar en las aulas de plurigrado, a las que coloca bajo la categoría de *invención del hacer*.⁴

Otra referencia teórica son los trabajos realizados por el maestro Luis Iglesias, quien a través de sus escritos (*Los guiones didácticos* y *La escuela rural unitaria*) nos evidencia el trabajo de los docentes en la ruralidad, cuestión que parece inalterada en el tiempo, puesto que esa lógica en la formación de los docentes sigue manteniéndose, e impide una formación que contenga a la escuela rural de plurigrado, por lo que la tarea docente avanza mediante el ensayo y el error.

Asimismo, se encuentran muchas investigaciones relacionadas con las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, las cuales aluden a la falta de atención a la educación secundaria en general y a los desafíos que enfrenta la escuela media (Baquero y otros, 2012; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Puiggrós, 2006; Tiramonti, 2004).

Cabe puntualizar la potencialidad que conlleva el dispositivo de la itinerancia y el valor social que tiene para las familias de estos parajes, ya que les permite favorecer y propiciar el arraigo de los jóvenes a su comunidad para intentar un camino de transformación, valorar su propia cultura y de este modo generar un espacio educativo inclusivo. Además, al tratarse de escuelas con pocos alumnos, permite una enseñanza individualizada. Sin embargo, los profesores apelan en sus prácticas al ensayo y error o a la invención del hacer (Terigi, 2008), de modo que su principal fuente de aprendizaje son las prácticas cotidianas y sus experiencias, las que, no obstante, no son objeto de análisis ni reflexión. Estas prácticas van instalándose y ganando cierta legitimidad. Resulta imperioso, pues, reorganizar el dispositivo, implementar ciertos cambios, tanto en la formación del profesorado como a nivel pedagógico-didáctico, de modo que el dispositivo resulte eficaz.

4- La categoría *invención del hacer* trata de explicar que, ante una vacancia en la producción de conocimientos para la enseñanza en las condiciones organizacionales de los plurigrados, la práctica de las maestras responde con un hacer no proveniente de los saberes profesionales disponibles y que debe incluir otros elementos.

METODOLOGÍA

El proyecto base fue realizado desde un enfoque cualitativo, utilizando la etnografía como método. La información se recolectó mediante observaciones participantes y entrevistas en profundidad, y como herramientas adicionales se usaron el análisis documental de planificaciones y de cuadernos de los alumnos. Para esto se tomó como referentes teóricos a Guber (2001), Taylor y Bogdan (1986), Velasco y Díaz de Rada (1997).

La decisión de utilizar la etnografía estuvo fundada en la necesidad de explorar y describir estos nuevos contextos, la ruralidad, que sirvieran de referencia para los docentes formadores y para los alumnos, futuros docentes, de la institución. Entendimos que para comprender la manera en la que los docentes enseñan, debíamos considerar otras cuestiones del ámbito escolar, que dieran sentido a sus prácticas, y la etnografía entendida como la descripción de realidades sociales delimitadas en el tiempo y el espacio (Rockwell y Ezpeleta, 1983) resultaba el método más adecuado.

Si bien la preocupación de cómo enseñan los docentes fue general, independientemente de la carrera, se decidió trabajar con los docentes egresados de la carrera de Historia, por una cuestión de viabilidad del proyecto.

El universo de docentes que trabajan en los circuitos de itinerancia es cuantioso, por lo que se tomó la disposición de trabajar con aquellos agrupamientos más cercanos a la institución de referencia, que son el 86.129 y el 86.089, ambos creados en 2009 y con docentes egresados de esta casa de estudios trabajando allí como catedráticos y como personal administrativo.⁵

A continuación se presentan los agrupamientos con sus respectivas escuelas y algunas características de ellas.

Agrupamiento N° 86.089 / Docente 1						
Escuela	Distancia	Matricula			Pluricurso	Categoría
		1°	2°	Total		
N° 594 del Paraje Ledesma	72 km	0	2	2	NO	Personal único
N° 271 San Antonio	70 km	5	1	6	SI	De Tercera ⁶
N° 293 del Paraje San Martín	75 km	2	1	3	SI	Personal único
N° 842 del Paraje Mayusca	75 km	0	2	2	NO	Personal único

5- Los agrupamientos están constituidos, en un orden jerárquico por el rector de la escuela sede (algunos agrupamientos poseen rector propio), el coordinador pedagógico, el docente tutor y el catedrático disciplinar.

6- Escuelas de Tercera son escuelas a cargo de dos docentes, uno encargado de la dirección y un ciclo y el otro a cargo del ciclo restante.

Agrupamiento N° 86.129 / Docente 2						
Escuela	Distancia	Matricula			Pluricurso	Categoría
		1°	2°	Total		
N° 1120 de Pampa Muyoj	60 km	1	0	1	NO	De Tercera
N° 616 de Conchayoj	55 km	0	1	1	NO	Personal único
N° 404 de Paaj Rodeo	65 km	7	3	10	SI	Personal único
N° 1118 Colonia Siegel	52 km	9	4	13	SI	Personal único

Nota: Este agrupamiento está constituido por seis escuelas, pero por una cuestión de viabilidad se decidió trabajar sobre tres, siendo agregada una cuarta debido al cierre de una de ellas.

Un inconveniente que surgió es la inexistencia, en algunas de las escuelas, de algunos de los años del ciclo básico (como se muestra en la tabla), por lo que se puso especial atención en aquellas en las que estaba presente el pluricurso.

La preparación para la entrada en el campo se realizó en los meses de octubre y noviembre del año 2013, que consistió en la petición a las autoridades, rectores de cada agrupamiento, los permisos correspondientes para realizar las entrevistas y observaciones de las escuelas. En este mismo período se realizaron entrevistas y diálogos con las autoridades (rectores, coordinador pedagógico del agrupamiento y docentes tutores). Esto fue posible debido a que en estos meses las lluvias son constantes e impiden el acceso a las escuelas aulas⁷ que se encuentran dispersas, comunicadas por caminos de tierra.

Por una cuestión organizacional, se dispuso trabajar un cuatrimestre con cada docente. Se abordó primero el docente N° 1, que itenera en el agrupamiento N° 86.089. Acordadas las visitas, se dispuso acompañar al docente desde la salida de su residencia, utilizando como medio de transporte una moto, único medio adecuado para transitar por estos lugares. Una vez en la escuela se utilizó un registro diario, acompañado, en algunas ocasiones por una videogradora. La jornada escolar comienza a las 13.30 hs. y termina a las 17.45 hs.; las horas de ciencias sociales van de las 13.30 a las 16.10 hs. En este intervalo se realizaron las observaciones.

En varias ocasiones, se dialogó con el docente tutor⁸ y el catedrático al finalizar la clase, con el fin de recolectar información útil.

7- Las escuelas de un agrupamiento son denominadas aulas, dado que todas, en su conjunto, constituyen una única institución, con realidades identitarias.

8- El docente tutor es una figura nueva. Entre sus funciones está: el registro de asistencia de alumnos y docentes, las visitas domiciliarias a los alumnos, trabajar todo el tiempo dentro del aula, en pareja pedagógica con el docente catedrático, desarrollar la orientación y tutoría de los alumnos, etc. (Resolución ministerial N° 3023/10, Ministerio de Educación, Provincia de Santiago del Estero).

Un obstáculo en el trabajo fue el ausentismo reiterado del docente, por lo que se aprovecharon esas oportunidades para dialogar con los alumnos, observar las carpetas y, en algunas escuelas, dialogar con el director de la escuela primaria.

Con el segundo docente se trató de implementar la misma metodología durante el segundo cuatrimestre del mismo año. Este agrupamiento (86.129) posee la particularidad de encontrarse a la margen derecha del río Salado, en el departamento Sarmiento, por lo que se accede a través de unas pasarelas de unos 80 cm de ancho; los únicos medios de movilidad posibles son las motos de pequeño porte. Las características de las escuelas son muy similares a las del agrupamiento anterior. Se pudieron realizar las observaciones de las clases en las escuelas estipuladas, salvo en la escuela N° 616 de Conchayoj, debido a que cerró por la inasistencia de alumnos; se resolvió entonces reemplazarla por la escuela N° 1118 Colonia Siegel. En cada visita, además del registro de observación, se entablaron conversaciones con el catedrático y el docente tutor. También se observaron las carpetas de los alumnos y la planificación del docente.

En ambos agrupamientos se realizaron registros fotográficos de las escuelas, de los espacios (aulas, bibliotecas, cocina, baños), de los caminos, de las viviendas de los alumnos y lugareños, para su posterior análisis con el resto del equipo.

RESULTADOS

¿CÓMO ENSEÑAN LOS DOCENTES EN LOS CIRCUITOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE PLURIAÑO ITINERANTE EN CONTEXTOS RURALES?

En líneas generales se evidenció que el quehacer docente puede ser incluido en la categoría *invención del hacer* (Terigi, 2006). Los docentes utilizan ciertas estrategias didácticas y técnicas aprendidas en su formación inicial o en su corta o larga experiencia, pero no hay una adecuación de las prácticas a la realidad rural.

Características generales de las escuelas (el contexto)

Para encontrar sentido a lo que acontece en las aulas, es necesario adentrarse a los contextos específicos de las escuelas y más aún en la ruralidad. Surgió así la necesidad de indagar las condiciones físicas de las instituciones que constituyen los agrupamientos.

Se observó que comparten edificio con escuelas primarias de personal único y de tercera, construcciones precarias y de dimensiones pequeñas (una o dos aulas y una cocina). En la

mayoría de los casos, los agrupamientos disponen de una sola aula para desarrollar sus clases. No poseen agua corriente ni energía eléctrica. Algunas escuelas cuentan con armarios dotados de libros y otros materiales pero que permanecen inaccesibles para los docentes de la itinerancia.

Los docentes acceden a los agrupamientos por caminos de tierra que únicamente permiten el paso de motos por ser caminos angostos e intransitables en épocas de lluvias o sequías prolongadas. A su vez, los alumnos que concurren a estas escuelas recorren varios kilómetros y se desplazan algunos caminando y otros en bicicletas otorgadas en diversos programas.

Las planificaciones áulicas

Solamente se tuvo acceso a una planificación y esta puso en evidencia varias inconsistencias. La primera es la programación en forma diferenciada por año de cursada, sin observarse articulación entre ellos. Los contenidos son presentados con una progresión acorde al curso; sin embargo, no coinciden, en algunos casos, con los estipulados por el currículo. Los NAP y los libros proporcionados por el PROMER y por el Ministerio de Educación de la Nación se convierten, cuando las hay, en los referentes curriculares, dado que los de la jurisdicción están en proceso de elaboración. En cuanto a la estructura, se organiza con una breve fundamentación, sin hacer referencia al contexto que denote una diferenciación entre una escuela urbana y una rural, ni se menciona el pluriaño. No fue consignada la metodología de trabajo. Sí son explicitados los contenidos, pero de manera muy general y organizados como conceptuales, actitudinales y procedimentales.

La organización del aula y de las clases

Como se dijo, no se explicita la forma de organización de la clase, pero en las observaciones y en las escuelas que se presenta esta categoría (el pluriaño) los alumnos se organizan quizás de manera monótona, cada uno se va ubicando, a medida que llega, según el año de cursada formando dos grupos diferenciados, uno a la derecha y otro a la izquierda.

En cuanto al tratamiento de los contenidos, en la mayoría de los casos se constató que las temáticas seleccionadas eran iguales para los diferentes grupos pero las actividades propuestas no tenían distintos niveles de complejidad ni tampoco presentaban un abordaje de acuerdo con el contexto.

En relación con esto, existieron diferencias entre los docentes. El docente 1 trabajó las “Eras geológicas”, que en un principio no sería un contenido prescripto para estos años de

cursada por los distintos niveles de especificación curricular. Fue trabajado en ambos cursos, utilizando el método expositivo-explicativo. Se propuso identificar las características de cada uno de los períodos, utilizando para ello una lámina ilustrativa de la flora y la fauna de estos períodos, para luego trabajar en la elaboración de un cuadro comparativo. No se evidenció el trabajo con la dimensión tiempo como eje que permitiera comprender que la organización en eras, períodos y edades es una invención del hombre como una herramienta para poder organizar y comprender la evolución del planeta Tierra.

El docente 2 trabajó “América en el Mundo” desde los aspectos físico-estructural, sociohistórico y socioeconómico. Si bien se evidencia la multidimensionalidad del fenómeno social, quizás por el tiempo no se advirtió la relación entre estas dimensiones. Se trató de establecer una relación entre las distintas escalas geográficas, a nivel continental, estatal y provincial, con distintos resultados: algunos lograron comprender estas escalas, como los alumnos del 2^{do} año que ya habían trabajado con el mapa político de la Argentina; en cambio otros no, pues confundían o invertían estos espacios. Sin embargo, no se comprobó la relación con la propia realidad de los alumnos, lo local, y dentro de esto los tipos de espacios como el rural y el urbano; quizás se habrían obtenido mejores resultados al establecer relaciones entre el espacio percibido y el representado. En la dinámica, el docente utilizó distintos tipos de preguntas, entre las que prevalecían las microconsignas de identificación y extracción de información de los textos. Sólo en algunas ocasiones realizó preguntas globales en forma oral, pero no obtuvo una respuesta adecuada, los alumnos sólo se limitaron a contestar con un sí o con un no, y en algunos casos sólo movieron la cabeza, por lo que el docente reformuló las preguntas tratando de inducir, de manera muy explícita, la respuesta.

La metodología utilizada por los docentes fue preponderantemente expositiva, lo cual acentuó el rol pasivo de los alumnos, caracterizados por un marcado silencio, por la falta de preguntas o interrogantes, sin que el docente pudiera constatar un verdadero aprendizaje. No se observó la utilización de estrategias didácticas innovadoras que tomen en consideración, por ejemplo, los conocimientos previos de los alumnos para un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), los estudios de caso, el trabajo con imágenes y, sobre todo, la relación con el contexto inmediato.

El material de trabajo de los alumnos fueron generalmente fotocopias provistas por los docentes, quienes adujeron no poder acceder a los libros ni otros recursos porque se encontraban bajo llave.

Organización del tiempo y del espacio

Las horas asignadas al espacio curricular demostraron ser suficientes para el desarrollo de las propuestas áulicas y los espacios adecuados, dada la baja matrícula. Estos procesos de enseñanza se vieron interrumpidos muchas veces por la inasistencia de los docentes. Siguiendo la distinción realizada por Gibaja (1993), se observa que en general prevalece el tiempo inerte, a pesar de los esfuerzos continuos de los docentes por hacer que los alumnos comprendan y realicen las actividades en relación con el tema que enseña.

Los recursos didácticos y tecnológicos

Los agrupamientos de itinerancia solo disponen de pocos espacios institucionales. Especialmente lamentan no tener acceso a las bibliotecas y, por lo tanto, no poder usar los recursos didácticos provistos por el PROMER, como TV, DVD, equipo de audio; así como la bibliografía propia del nivel. Sólo se dispone del pizarrón y tizas, por lo que toda vez que el docente desee utilizar algún recurso en particular, tiene que llevarlo.

En relación con las netbooks del programa Conectar Igualdad fueron proporcionadas sólo en el agrupamiento N° 86.129. Los alumnos llevan las netbooks a las escuelas que poseen energía eléctrica para cargar su batería y, en ocasiones, para realizar otras actividades extracurriculares, en los recreos, como escuchar música o jugar. Sin embargo, no fueron utilizadas en el desarrollo de las clases.

El trabajo colaborativo

Se pudo observar que los alumnos trabajan en forma individualizada, ya sea porque están acostumbrados a trabajar así, o porque el docente no propone trabajos en grupos; muchas veces se realiza un trabajo individualizado y fragmentado. De esta manera no se estaría aprovechando la fortaleza del aula pluricurso estipulada por Gastón Sepúlveda (1995).

¿DE QUÉ MANERA FUNCIONA EL DISPOSITIVO DE LA PAREJA PEDAGÓGICA Y QUÉ INFLUENCIA TIENE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE?

Prevalecen las prácticas pedagógicas solitarias, el docente tutor cumple una función marcadamente administrativa dejando de lado su rol pedagógico-didáctico. Incluso muchos de los docentes tutores consultados en las entrevistas dicen no conocer cuál es su función dentro

del aula, dejando de lado las múltiples ventajas que proporciona esta manera de trabajar (Cabrera, 1988).

Los docentes tutores, durante el dictado de clases, trabajan afuera, ya sea en las galerías o en otros espacios libres como la cocina; sólo entran al aula a tomar asistencia. En las entrevistas realizadas a cada uno de ellos se advirtió que con respecto a la función de la pareja pedagógica, sólo se limitan a la asistencia, a la matrícula al iniciar el año lectivo y a dictar Proyecto Orientación y Tutoría (POT) en las horas libres.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de los análisis adelantados en esta investigación, es posible afirmar que las prácticas docentes en la ruralidad tienen como principal fuente de aprendizaje sus propias prácticas cotidianas. Se ponen en evidencia, así, prácticas tradicionales expositivas, que, a pesar de estar insertas en este dispositivo de la itinerancia, con otra modalidad de trabajo y nuevos roles, se mantiene inalterada.

A este estudio le anteceden otras investigaciones⁹ que se vienen desarrollando en este campo y que lo han posicionado como tema. Estos trabajos, en coincidencia con el planteo de este artículo, sostienen que sigue existiendo una distancia entre la formación inicial y las prácticas docentes y que esto trasciende lo meramente disciplinar y los diferentes niveles del sistema educativo.

La enseñanza en la ruralidad no es una tarea fácil como lo sostienen los docentes, pues deben enfrentarse a varias dificultades. El currículo no está pensado en función de las particularidades de la escuela rural y por lo tanto no cuentan con material curricular apropiado, además no recibieron una formación inicial sobre trabajo en la ruralidad.

Esa así como el docente de la ruralidad va construyendo saberes a partir de sus prácticas, nutriéndose de sus experiencias, de un modo intuitivo y poco reflexionado. Estas prácticas se instalan a fuerza de repetición. Al respecto, Litwin sostiene:

Los estudios en torno a las prácticas nos demuestran, en primer lugar, su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos. [...] Las prácticas se fundan en

9- Una de las investigaciones se focaliza en el Nivel Secundario: "Las características de la formación docente en Matemática, y su relación con la oferta educativa de la ruralidad. Un estudio de caso en 3º ciclo de EGB rural, Departamento Banda, Santiago del Estero" (Villavicencio y otros, 2008). El otro trabajo se centra en la escuela primaria: "Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba" (Brumat y Baca, 2015).

conocimientos y experiencias prácticas y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor en la formación. (Litwin, 2008: 32)

Cabe plantear entonces, esta cuestión: ¿cómo dotar de nuevos sentidos a eso que se hace de manera casi rutinaria para generar un desarrollo profesional que haga posible revisarlo a la luz de una reflexión crítica?

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA FORMACIÓN DOCENTE

El desempeño docente en el contexto de las escuelas rurales está marcado por una crítica negativa que se hace a su formación, ya que en los diseños curriculares no se contempla la realidad de la escuela rural. De este modo la formación inicial tiene alcance limitado ya que no avanza sobre particularidades propias de la ruralidad y debería complementarse con la formación continua.

Evidentemente estas prácticas de los docentes en estos contextos necesitan ser abordadas en varias direcciones; la primera cuestión es en relación con el sistema formador ¿De qué manera enseñan los docentes formadores de formadores? Y esto lleva a examinar la formación del profesorado, planteo que exige futuras investigaciones en mayor profundidad. Solo se dirá en este trabajo que es en el campo de la formación en la práctica donde se vinculan los conocimientos teóricos y la experimentación práctica en un proceso de ruptura y reconstrucción del saber práctico para dotarlos de sentido teórico (Litwin, 2008). Resulta entonces imperioso otorgar verdadera centralidad al campo de la práctica en la formación docente.

Pero también surge una segunda cuestión que está dada por el desarrollo profesional que recibe el docente y su propia decisión de permanente actualización. El docente que concluye sus estudios, en parte con carencias y vacancias, ingresa al ejercicio profesional con un conjunto de saberes dispersos y fragmentados que lo acompañan en el inicio de su trayectoria e interpelan su formación. Deviene necesario, entonces, el desarrollo profesional que pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes. A partir de las singularidades del aula, el docente necesita construir un encuadre de análisis de los problemas de la práctica para mejorarla y fortalecerla. Análisis, reflexión y producción de conocimiento.

La reflexión les permite reconstruir la propia experiencia: mirarse en la situación en la que se encuentran y otorgar nuevos significados o reinterpretación de lo conocido. Desnaturalizar

situaciones cotidianas y supuestos acerca de las prácticas pedagógicas. El punto de partida lo constituyen situaciones reales que se convierten en objeto de reflexión por parte del docente junto con otros docentes. Y aquí es importante la presencia de docentes expertos de los profesorados que acompañen a los noveles, dando consejos y orientación y ayudándolos a resolver los problemas de la práctica. La inserción del novel egresado en la docencia es un largo proceso. Marcelo García (2006) introduce la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del profesorado, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional. Es posible atender esta cuestión si en los institutos de formación docente incluyen, en el espacio de práctica, este dispositivo de la pareja pedagógica para facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EL CONTEXTO SOCIAL DE LA ITINERANCIA

El agrupamiento de escuelas de itinerancia es una modalidad organizativa con un alto valor agregado al constituirse en una oferta educativa que tiene en cuenta la potencialidad del contexto rural y que intenta dar una respuesta situada a una realidad específica. Sin embargo, la investigación realizada pone en evidencia que se siguen dando respuestas homogéneas y estandarizadas a alumnos ubicados en un contexto particular y que presentan diferentes trayectorias y ritmos de aprendizaje.

Las planificaciones

Existe una disparidad entre el decir y el hacer. Durante las entrevistas, los docentes dicen trabajar de una manera, mientras que en las observaciones se percibió una realidad distinta. Las planificaciones, cuando las hay, son muy generales; sin una adecuación curricular a los NAP, ni tampoco a los materiales proporcionados por el PROMER. Las propuestas didácticas no abordan las particularidades de la ruralidad, situación que se ve acentuada por la inexistencia de material curricular adecuado, tanto los destinados a los alumnos como los de apoyo para el profesor –programas concretos, unidades didácticas, programaciones, etcétera–. Es de suma importancia, entonces, la elaboración, utilización, conservación y difusión de materiales curriculares adicionales o de apoyo creados por docentes con experiencia en el ámbito rural acompañados por docentes de los profesorados.

La pareja pedagógica

La organización curricular del pluri-año ofrece múltiples oportunidades de aprovechamiento, desde la conformación de equipos de trabajo docente y el funcionamiento de la pareja pedagógica. Sin embargo, los profesores trabajan aisladamente sin una ayuda del coordinador pedagógico, quien se limita a las tareas administrativas. El individualismo y la fragmentación ganan terreno frente a la toma de decisiones didácticas conjuntas y a la gestión de aula y de evaluaciones compartidas. Esta realidad invita a pensar sobre cómo estos roles –el de coordinador pedagógico y el de tutor– deberían ser trabajados, de modo que resulten operativos para promover la articulación entre espacios curriculares con objetivos y criterios pedagógicos y metodológicos compartidos.

Debiera ser la formación inicial de los docentes donde la pareja pedagógica se convierta en un dispositivo de formación para los futuros profesores, donde se generen espacios para mirar con otro la tarea áulica para mejorarla.

La organización del tiempo y del espacio

Pensar en la organización del tiempo y del espacio lleva a analizar diferentes variables que están presentes en las propuestas que se les ofrece a los jóvenes. Una de ellas es el uso restringido de los espacios escolares, como bien se señaló anteriormente, por decisión del docente de primaria, transgrediendo lo dispuesto en las actas acuerdo entre niveles. Esto puede deberse a que muchos docentes de primaria se ven “invadidos” por los docentes de Nivel Secundario.

Los tiempos de aprendizaje no son tiempos iguales ni las trayectorias son homogéneas. Por esta razón, una distribución de alumnos que promueva el trabajo en equipo¹⁰ para la realización de algunas propuestas didácticas y el trabajo individual con fuerte apoyo tutorial para otras, sería lo más provechoso para que el tiempo inerte se convierta en un tiempo que potencie el aprendizaje.

En síntesis, jóvenes y adolescentes de las poblaciones rurales tienen el derecho inalienable de acceso a una educación de calidad y es la modalidad de agrupamientos de itinerancia la que puede brindarles esa posibilidad. Para su eficaz funcionamiento resulta relevante producir espacios y estrategias de intercambio entre los docentes y los tutores bajo la orientación

10- El trabajo en equipo significa mucho más que un agrupamiento de alumnos; implica un aprendizaje cooperativo con un plan de trabajo definido y con metas explícitas y distribución de tareas: conversar y discutir sobre la tarea, utilizar un material común, planificar las acciones, presentar resultados, etc.

del coordinador. Espacios de encuentros entre docentes para lograr un verdadero trabajo en equipo, para mirar sus prácticas, reflexionarlas y mejorarlas. Escuelas convertidas en comunidades de práctica con formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. (1963).** *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune y Stratton).
- BAQUERO, R. y otros (2009).** “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 292-319. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>
- BAQUERO, R. y otros (2012).** “La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos”. *Espacios en Blanco*. En *Revista de Educación*, vol. 22, N° 1, pp. 77-112. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- BRUMAT, M. R. y BACA, C. B. (2015).** “Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba”. En *Revista Académica Digital*, vol. 1, N° 2. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7587>
- CABRERA, F. (1988).** “Té para dos, compartiendo el grado”. En *Red de Maestros Escritores*. Buenos Aires: Red de Maestros Escritores.
- DUSSEL, I., BRITO, A. y NÚÑEZ, P. (2007).** *Más allá de la crisis. Percepciones de docentes y alumnos sobre la escuela secundaria*. Buenos Aires: Santillana.
- GIBAJA, R. (1993).** *El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique.
- GUBER, R. (2001).** *La etnografía, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- LITWIN, E. (2008).** *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LLAMBÍ, L. (1995).** “Globalización, ajuste y nueva ruralidad: una agenda para la investigación y el desarrollo rural”. *Laboratorio de Estudios Rurales y Agrarios*, Venezuela.
- MARCELO GARCÍA, C. (2006).** “Políticas de inserción a la docencia”. Documento elaborado para el Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia Latinoamérica y el caso colombiano”. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- PÉREZ, E. C. (2001).** “Repensando el desarrollo rural. Hacia una nueva visión de lo rural”. En N. Giarriacca (comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, pp. 16-29. Buenos Aires: CLACSO.
- PUIGGRÓS, A. (2006).** *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1983).** “La escuela: relato de un proceso de construcción teórico”. En *Revista Colombiana de Educación*, N° 12, pp. 33-50, Bogotá.
- SEPÚLVEDA, G. (1995).** *Manual de desarrollo curricular para escuelas multigrado*. Santiago de Chile: MECE.
- SIABA B. y otros (2010).** “La incidencia de la pareja pedagógica en el trabajo de los alumnos”. Ponencia. VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela. Córdoba.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987).** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TERIGI, F. (2008).** “La invención del hacer: la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales”. En *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266/1>
- TEUBAL, M. y RODRÍGUEZ, J. (2001).** “Ajuste, reestructuración y crisis del agro”. En *Le Monde Diplomatique*, diciembre. Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004).** *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997).** “El trabajo de campo”. En *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- VILLAVICENCIO, I. A. y otros (2008).** “Las características de la Formación Docente en Matemática, y su relación con la oferta educativa de la ruralidad. Un estudio de caso en 3° ciclo de EGB rural, Departamento Banda, Santiago del Estero”. Proyecto de Investigación N° 454. Buenos Aires: INFoD, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cedoc.infod.edu.ar/upload/biblio/contenidos/Las_caracteristicas_de_la_formacion_docente_en_matematica...454__2008.pdf

DOCUMENTOS

- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Sancionada: 14/12/06. Promulgada: 27/12/06.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo EGB/NIVEL MEDIO. Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3socio.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *La educación secundaria en la ruralidad*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Rural*. Buenos Aires.

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 109/10.

Resolución Ministerial N° 3023 Santiago del Estero. Reglamento General de educación secundaria en circuitos de itinerancia en contextos rurales.

REPRESENTACIONES RESPECTO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Raquel Beatriz VALETTTO

raquelvaletto@hotmail.com

Virginia UNAMUNO

vir.unamuno@gmail.com

Fanny Edith VALETTTO

fannyevaletto@gmail.com

Carlos Alberto FERNÁNDEZ

carlosavinfernandez@hotmail.com

**IES “Centro de Investigación y Formación
Modalidad Aborigen”**
Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las representaciones respecto de las prácticas y residencia docentes en contextos bilingües interculturales. Forma parte de una investigación de mayor alcance que se desarrolló entre los años 2010 y 2014 en el Centro de Formación e Investigación para la Modalidad Aborigen (Chaco).

Tomamos como metodología el análisis sociodiscursivo, a partir de la cual pretendemos dar cuenta de las representaciones sobre las prácticas y la residencia docentes de nuestros estudiantes del Profesorado Intercultural Bilingüe en dos escuelas primarias con población indígena de la localidad de Juan José Castelli, Chaco. Nuestro corpus está formado por biografías y trayectorias escolares de los estudiantes –reconstruidas a partir de sus Memorias Profesionales–, entrevistas a docentes, observaciones y filmaciones de clases.

Según mostramos aquí, estas representaciones se exteriorizan en recurrencias que podemos encontrar en los discursos de los alumnos, de los profesores del instituto formador y de los docentes de las escuelas destino de las prácticas, así como en contradicciones y tensiones entre los diferentes discursos.

Palabras clave: Educación Intercultural - Formación de docentes - Lengua materna



INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es dar a conocer parte de los resultados del proyecto de investigación destinado analizar las representaciones respecto de las prácticas y residencias en contextos de formación docente para la modalidad Educación Bilingüe Intercultural (EBI).¹ La relevancia de este trabajo radica en la falta de investigaciones en este ámbito y en la necesidad institucional de contar con elementos explicativos del abandono de la carrera docente por parte de la población indígena (qom y wichí) de la región de Castelli (Chaco). Según los datos de los que disponemos, este abandono ocurre especialmente durante el período de las prácticas y residencias. Por ello, nos interesó explorar, a través del análisis del discurso, las representaciones en torno a este tramo de su formación docente para poder comprender los motivos y contextos de dicho abandono.

La hipótesis de la que partimos es que esta situación está relacionada con las representaciones sociales de estudiantes, docentes y profesores de práctica sobre el lugar de lo indígena en la formación y en el trabajo docente. Estas representaciones inciden negativamente en las trayectorias educativas de estos estudiantes.

En función de esta hipótesis, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las representaciones de los alumnos del profesorado intercultural bilingüe sobre la residencia?

1- La EBI de la provincia del Chaco corresponde a la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB) definida en la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

2. ¿Cuáles son las representaciones de los docentes de las escuelas destino respecto de los alumnos del profesorado intercultural bilingüe sobre las prácticas?
3. ¿Cuáles son las representaciones de los profesores del campo de la práctica respecto de las prácticas?
4. ¿Qué relaciones hay entre dichas representaciones y el fracaso-abandono de la carrera por parte de los estudiantes, durante las prácticas de la enseñanza?

La formación docente indígena en la provincia del Chaco, implementada en el año 1987 como experiencia piloto, ya lleva 27 años. Ha formado a 327 docentes indígenas de los tres pueblos preexistentes: qom, wichí y moqoit. En este transitar, el Instituto de Educación Superior Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) ha tenido un papel clave: allí se ha preparado a intelectuales docentes indígenas comprometidos en la educación de los niños y jóvenes indígenas que tienen actualmente un rol activo en la transformación de las políticas y las prácticas educativas de la provincia.

Desde sus inicios, la formación bilingüe e intercultural ha sufrido cambios y, en consecuencia, tuvo sus fortalezas y debilidades. Entre las fortalezas, se puede mencionar la instalación de la figura del docente indígena en las escuelas de la provincia. Esto produjo un cambio de paradigma en la educación formal tradicional del sistema educativo argentino. Así, se estableció el modelo de la EBI en las aulas del territorio chaqueño, dando por hecho la plusvalía que ofrece a sujetos y colectivos de los pueblos originarios una educación impartida en su lengua materna y a partir de su propia cosmovisión del mundo.

El contexto donde se realizó la investigación es la localidad de Juan José Castelli, Chaco. Concretamente, indagamos, por un lado, los espacios formativos del anexo del CIFMA localizado en dicha ciudad; por otro lado, los espacios en donde los estudiantes indígenas realizan su residencia. En este caso, tomamos dos escuelas primarias de barrios periféricos de J. J. Castelli.

Cabe considerar que estas escuelas se caracterizan porque allí asisten mayoritariamente niños indígenas de la etnia qom y algunos de la etnia wichí. Los docentes de estas escuelas son, en su mayoría, “no indígenas”. Ambas cuentan con auxiliares docentes aborígenes (ADA) en los primeros grados y también disponen de algunos cargos docentes que actualmente son ocupados por profesores interculturales bilingües egresados del CIFMA. El cuanto al anexo en donde se realizó el estudio, debido a que no cuenta con albergue, los alumnos provienen de parajes o pueblos aledaños, o bien viven en la ciudad de J. J. Castelli de forma provisoria.

Los jóvenes y adultos qom (tobas) y wichís que asisten al CIFMA traen conocimientos dispares respecto de su lengua materna y del español como segunda lengua. Es notable, en este sentido, la diferencia que presenta el alumnado, respecto a sus competencias lingüísticas, en relación con el lugar (más o menos rural) en donde se han escolarizado. Cabe mencionar también que no todos los alumnos cuentan con el título de nivel medio. De acuerdo con la Resolución N° 949/97 del MECyT, quienes no dispongan de este título y tengan una edad mayor de 25 años, están habilitados a rendir un examen de nivelación, y cursar normalmente las materias del profesorado. En el caso de este último grupo, se nota mayor dificultad para proseguir la formación docente.

Es importante mencionar, también, que antes de terminar su formación algunos de los estudiantes del profesorado se incorporan a los centros educativos en calidad de ADA, sin terminar la carrera de profesor intercultural bilingüe en el CIFMA. La posibilidad de trabajar y ganar un salario es valorada por estos jóvenes, sus familias y su comunidad. Estos puestos de trabajo muchas veces se sitúan lejos del centro urbano, por lo cual dificulta que estos jóvenes completen su formación.

En este contexto complejo, consideramos oportuno investigar una de las variables que consideramos que pueden ayudar a comprender el porqué del abandono de la carrera en el tramo de la Residencia. De este modo, creemos que podemos ofrecer a nuestra institución elementos que posibiliten mejorar la experiencia formativa de estos jóvenes y sus resultados. Como somos docentes de dicho instituto, pensamos que una investigación-acción era el encuadre metodológico más idóneo. A través de diversas técnicas y con el uso de variados instrumentos, intentamos construir respuestas, tomando en cuenta también nuestra experiencia docente y nuestra perspectiva como actores involucrados en los procesos que estudiamos.

METODOLOGÍA

Como señalamos, debido al origen y naturaleza del presente proyecto, consideramos que su diseño metodológico se inscribe en el marco de la investigación-acción (Elliot, 1990). Se trata de un proyecto que parte de una problemática ligada directamente a la práctica profesional y que busca indagar sobre ella para mejorar sus condiciones y resultados. En el marco de la educación, la investigación-acción ha sido tradicionalmente relacionada con el trabajo interpretativo llevado a cabo de forma colectiva y participativa por docentes y otros actores educacionales para indagar en las prácticas y contextos educativos, y poder actuar sobre ellos.

Según Elliot (1990: 23), la investigación-acción en el campo educativo analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que los actores de la educación experimentan como problemáticas, susceptibles de cambio o que necesitan una respuesta desde la práctica y la acción pedagógicas. Como sostiene el autor, el punto de partida de este tipo de investigaciones radica en un problema que docentes u otros actores educativos consideran que merece una atención en particular y acciones para describirlo y actuar sobre él. Tal problema no es ajeno a la práctica educativa e implica, necesariamente, que quienes participan reflexionen sobre su posición en relación con el problema que se quiere tratar, e intercambien posiciones y relatos (Elliot, 1990: 43).

La posibilidad de indagar sobre el problema a través de diversas fuentes de datos producidas por los diferentes actores educativos se presenta, así, como fundamental en el proceso de investigación-acción que se lleva a cabo. En el caso concreto de esta investigación, consideramos importante poner en relación diferentes tipos de datos que son producidos con diferentes actores educativos que ocupan, frente al problema planteado, diversas posiciones. Por ello, nuestro diseño contempló recoger la voz de los profesores a cargo de las prácticas docentes, los estudiantes del profesorado, los maestros de las escuelas-asociadas a las prácticas. Para ello, diseñamos diferentes tipos de instrumentos de investigación que nos permitieron disponer de un corpus de datos que interpelamos a través del análisis sociodiscursivo.

Cabe considerar aquí también que, en coherencia con el diseño metodológico elegido, la mayoría de estos instrumentos no han sido elaborados ni empleados exclusivamente para la investigación, sino que son parte de las propuestas de formación en donde trabajamos. Así, las encuestas que tomamos como fuente de datos son habitualmente empleadas por la coordinación de prácticas para recoger opiniones, experiencias y percepciones de los estudiantes sobre la experiencia de residencia y sobre sus docentes. Por su parte, tanto la actividad sobre trayectorias formativas y la memoria de práctica que analizamos en el marco de la presente investigación son, también, actividades que realizamos habitualmente en los espacios de práctica y residencia, y forman parte de los instrumentos didácticos y de evaluación de dichos espacios curriculares.

Un lugar particular en el diseño metodológico lo ocupan las entrevistas. A diferencia de los otros instrumentos, estas fueron realizadas, de forma individual o colectiva, a los diferentes actores. Se trata de entrevistas abiertas, diseñadas exclusivamente para la presente investigación. Para ello, el equipo hizo propuestas para la elaboración de un guión. Las entrevistas fueron realizadas por diferentes miembros del equipo investigador, y llevadas a cabo en los espacios habituales de estudio y trabajo de docentes y estudiantes. Se registraron en audio y fueron transcritas parcialmente para su posterior análisis.

En cuanto a los participantes, es importante mencionar aquí que se tomaron dos grupos de estudiantes diferentes: por un lado, los actuales alumnos del profesorado que están en cuarto año de la carrera y llevan a cabo la residencia en escuelas primarias; por otro, estudiantes que cursaron este espacio curricular durante los cursos 2010, 2011, 2012 y 2013, y que actualmente son graduados. De este grupo, se analizaron las memorias profesionales, las cuales aún no han sido realizadas por el primer grupo en cuestión.

Respecto de los docentes de las escuelas asociadas, se consideraron dos escuelas (que llamaremos Escuela A y Escuela B), las cuales fueron seleccionadas porque allí, desde hace algunos años, nuestros alumnos realizan las prácticas y la residencia. Es importante mencionar, sin embargo, que si bien las encuestas fueron relevadas en ambas escuelas, la entrevista grupal abierta que llevamos a cabo, se realizó únicamente en la Escuela B, que es donde efectivamente realizan las prácticas el grupo correspondiente al curso 2014.

Con todo este material, nos propusimos indagar en el espacio de las prácticas entendido, en el contexto en el cual trabajamos, como un espacio atravesado por diferentes voces, las cuales se inscriben en historicidades particulares que deben ser relevadas. Nuestra intención es relevar a través del análisis del discurso de diferentes actores, las descripciones que estos hacen de las prácticas profesionales, para poder acercarnos en el significado que le otorgan.

Así, establecimos un conjunto de categorías recurrentes en los diversos textos analizados (incluyendo la transcripción de las entrevistas), y agrupamos los descriptores de dichas categorías. Con este procedimiento, fuimos contrastando las diferentes fuentes para observar recurrencias, contradicciones y tensiones que creemos que en su conjunto nos permiten acercarnos al sentido institucional del espacio de práctica y residencia, objetivo del presente estudio.

SOBRE LAS REPRESENTACIONES, LA PRÁCTICA Y LA RESIDENCIA

Como señalamos, acercarnos al sentido institucional del espacio de la práctica y la residencia es importante en nuestro trabajo cotidiano porque nos permitirían tener más herramientas para comprender el abandono de la carrera docente por parte de nuestros estudiantes en esta etapa.

Según hemos postulado, la reconstrucción de las representaciones sociales de diferentes actores sobre este espacio puede ser una vía de acceso a su sentido institucional. Por ello, consideramos en este trabajo una definición amplia y operatoria de representaciones sociales. Tomamos como punto de partida la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986), pero usamos una concepción que tiene un fuerte componente discursivo; es decir,

entendemos que las representaciones sociales, en tanto que forma de conocimiento y de apropiación del mundo social, obtienen materialidad en los discursos (Raiter, 2001). Es en ellos en donde deben estudiarse. Dice Alejandro Raiter (2001):

Llamamos representaciones sociales a las imágenes (inmediatas) del mundo presentes en una comunidad lingüística cualquiera. Representación refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera. Esta representación –en la medida en que es conservada y no reemplazada por otra– constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso.

En esta línea, nuestras categorías descriptivas (ver metodología) se refieren a fragmentos de discursos que agrupamos y que, según nuestro análisis, remiten a representaciones de los diferentes actores sobre un campo del conocimiento práctico en particular.

Respecto a la práctica y residencia, junto con otros autores (por ejemplo, Gimeno Sacristán, 1992) consideramos que se trata de una etapa fundamental, que tiene un fuerte impacto en la socialización profesional de los futuros docentes, y que si bien la práctica se entiende como una instancia que atraviesa toda la formación docente, es vivida por los estudiantes como una etapa final, en la cual lo aprendido se debe aplicar y en donde se es evaluado. Staton y Hunt (1992) postulan que la fase de prácticas ha de entenderse como instancia de socialización con unas características especiales, en donde los futuros docentes se enfrentan con la cultura escolar y ponen en juego sus experiencias en tanto que alumnos y sus nuevos saberes en tanto que estudiantes del profesorado, resignificando dicha cultura y volviéndola novedosa. Por su parte, Gimeno Sacristán (1992) identifica tres etapas en las prácticas institucionales pensadas en el marco del proceso de socialización profesional:

1. Experiencia que como alumnos tienen los futuros profesores.
2. Formación inicial, de grado, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno y donde las prácticas en instituciones escolares desempeñan un papel fundamental y brindan una de las mejores oportunidades de asentar nuevos estilos pedagógicos.
3. Inserción profesional en el contexto real.

En nuestro caso, consideramos que este proceso de socialización es particular y no se corresponde necesariamente con los pasos que postula Gimeno Sacristán (1992), especialmente porque la formación como alumnos y la formación profesional implican dos instancias de socialización cultural muy diversas. Los jóvenes indígenas en su mayoría han tenido una experiencia escolar que los ha marcado como diferentes y los ha estigmatizado y su experiencia de formación docente, contrariamente, ha recuperado su identidad indígena y sus saberes culturales y lingüísticos diferentes a los que la escuela tradicional valora. Por lo tanto, el espacio de la práctica y residencia se presenta como un espacio de socialización en el que no se suman dos experiencias formativas sino que ambas entran en tensión y en conflicto.

Por último, diversas investigaciones –por ejemplo, Jordell (1987) y Marcelo García (1993)– coinciden en que son la tutora o tutor la primera influencia en la socialización profesional de los futuros docentes. El vínculo entre los futuros profesionales y los docentes a cargo de grado enmarca esta socialización y es también donde se producen identificaciones que impactan en la práctica profesional del estudiante. Sin embargo, en este caso también, nuestro estudio se distancia de estos resultados, ya que los vínculos entre los docentes tutores y los estudiantes suelen estar marcados por conflictos interétnicos y desconfianza mutua que imposibilitan que tutores y estudiantes se identifiquen y se produzca los procesos de socialización que son descritos en otros trabajos.

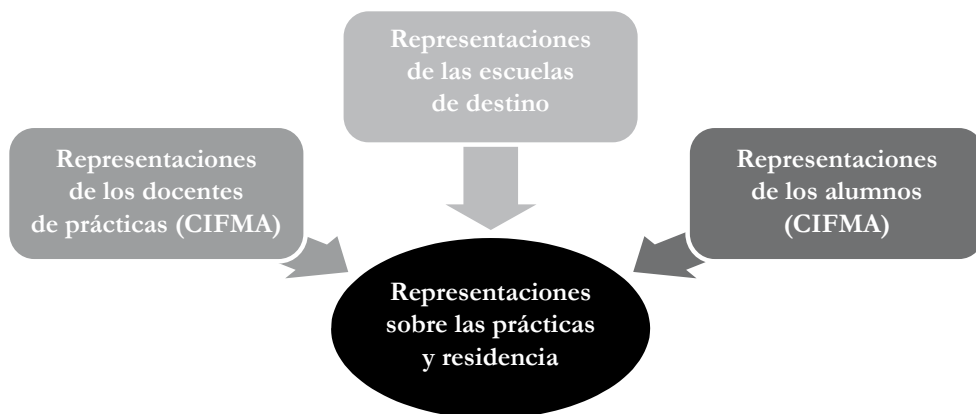
En suma: nuestro estudio busca explorar un campo novedoso y particular de la formación docente, marcado por la distancia, diferencia y conflictos subjetivos, sociales e históricamente situados entre los actores y los modelos epistemológicos en donde dicha formación se inserta. Por ello, consideramos pertinente en un primer momento indagar en el sentido institucional de este espacio de práctica y residencia en este tipo de contexto particular. Este sentido, según postulamos, emerge del cruce entre las representaciones que diversos actores (estudiantes, docentes-tutores y docentes del espacio de práctica y residencia) tienen sobre dicho espacio. A continuación, mostraremos los resultados de nuestro análisis.

RESULTADOS

Como hemos señalado, nos centramos en el análisis del campo de la práctica y residencia, tomando en cuenta tres tipos de actores cuya participación lo define:

1. Representaciones de los alumnos sobre las prácticas y la residencia durante la formación docente.

2. Representaciones de la escuela y sus docentes sobre las prácticas y la residencia durante la formación docente.
3. Representaciones de los profesores de prácticas sobre las prácticas y la residencia.



1. REPRESENTACIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS PRÁCTICAS Y LA RESIDENCIA DURANTE LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1. Las prácticas y residencia como espacio de evaluación, entendida como un dispositivo de poder. La representación de la práctica como espacio de evaluación es recurrente y remite a relaciones de poder. Según Gvirtz y Palamidessi (2005): “Evaluar es una acción que supone el ejercicio de un poder; el poder del evaluador. El que evalúa es reconocido como una autoridad capaz de preguntar, inspeccionar, examinar.” En el caso que analizamos, estas relaciones de poder se proyectan en relaciones conflictivas e históricamente situadas entre grupos étnicos que están representados en la clase en las figuras del alumno y del docente-evaluador.

Dentro de esta categoría, como espacio de evaluación, establecimos dos subcategorías:

- a. *Evaluaciones de índole profesional:* en la mayoría de las encuestas que pasamos, los residentes manifestaron que se espera de ellos que estén preparados para enseñar y para hacerlo dentro de los formatos habituales; es decir, sin considerar la especificidad de su formación como docentes bilingües e indígenas.

- b. *Evaluaciones de índole social*: en las mismas encuestas, ellos manifestaron que se espera una buena relación con los niños, docentes, padres y entre los mismos residentes. Es decir, que es un espacio en donde son evaluados socialmente desde la perspectiva no indígena.

1.2. Las prácticas se representan como un espacio de interrelación entre etnias.

Normalmente, si bien comparten las clases tobas y wichís, son escasas las relaciones entre ellos, sobre todo en los primeros años del profesorado. Pero al transitar el período se brindan acompañamiento entre sí. Este acompañamiento es un espacio del “pensar con otros” (Nicastro y Greco, 2013). En las memorias de los practicantes manifestaron: “Práctica y residencia: nos ayudábamos entre nosotros”. La interrelación se observa en el intercambio cotidiano en las aulas de clase.

1.3. Las prácticas como un espacio donde se ponen en evidencias las insuficiencias en cuanto a la falta de materiales didácticos. Se observa en las escuelas durante las prácticas de las clases la falta de elaboración de materiales didácticos, del uso de recursos en las dos lenguas. Estas carencias tienen que ver con la formación en el IES, ya que los planes de estudios tienen pocas horas destinadas a elaboración de materiales didácticos. Por otra parte, hay insuficiente impresión y publicación específica. Según el informe elaborado por nuestro centro sobre la situación de sus egresados, la falta de materiales didácticos es subrayada por los docentes indígenas como un problema en las escuelas y como una deuda de las políticas públicas en EIB (Fernández, Gandulfo y Unamuno, 2012; Ballena, Romero y Unamuno, 2015).

Con respecto a esto, una alumna decía: “lo que más cuesta para la residencia y en materiales didácticos, se necesita un profesor que pueda enseñar y dar a práctica confeccionando los materiales con elementos adecuados a ciertas edades en la primaria”.

1.4. La práctica es representada como un espacio de aprendizaje de normas institucionales. Otra cuestión recurrente en los datos se refiere al espacio de la práctica como un espacio vinculado al aprendizaje de normas institucionales. Para los estudiantes, allí ellos se enfrentan con normas que son explicitadas por parte de los integrantes de la escuela destino, especialmente vinculadas a los comportamientos que se esperan que ellos tengan, pero también –en calidad de “indígenas”– que transmitan a los niños de su etnia. De algún modo, que ellos no solo se socialicen en estas normas sino que las transmitan.

2. REPRESENTACIONES DE LA ESCUELA Y SUS DOCENTES SOBRE LAS PRÁCTICAS Y LA RESIDENCIA DURANTE LA FORMACIÓN DOCENTE

La idea sobre el futuro docente indígena de los docentes no indígenas no es homogénea sino diversa en el discurso que reproducen y esto tiene efectos sobre el practicante. Estas diferencias exteriorizan concepciones pedagógicas, políticas, sociales con efectos distintos en cuanto a la orientación didáctica, modos de gestión y conducción de la clase.

Los datos que proporcionaron las entrevistas nos permitieron acercarnos a las representaciones sobre su tarea en las escuelas, las características institucionales y pedagógicas de los IES en los que estudiaron durante su formación, las comparaciones que hacen con otros practicantes de IES “normales”.

La escuela primaria constituye un campo privilegiado para promover inclusiones y exclusiones, y para legitimar representaciones de encuentro o desencuentro entre un “nosotros” monocultural y un “ellos” que ocupa el lugar de la diferencia (Díaz, 2001).

2.1. La práctica como un espacio de contacto entre la trayectoria formativa del docente no indígena y la experiencia de recibir a los practicantes-residentes indígenas. El docente no indígena que recibe en su clase alumnos practicantes y residentes apela a su memoria, a su propia biografía vivida durante su práctica y residencia que incide en el presente, rescata el conocimiento de su experiencia durante su formación muchas veces de maestros formados durante el normalismo. En nuestro caso, este encuentro pone en juego la tensión de la diferencia-distancia-conflicto intercultural que señalábamos. Por lo tanto, las prácticas y la residencia vinculada a los jóvenes indígenas se representan como desviaciones de cierta norma que se desprende de la propia experiencia del maestro orientador, y que los jóvenes indígenas no reproducen.

2.2. La práctica como un espacio que permite al docente orientador no indígena repensar su propia historia y biografía escolar. Sin embargo, nuestros datos muestran que para el docente orientador esta experiencia de práctica y residencia que transitan junto a los jóvenes estudiantes indígenas les permite resignificar lo que aprendieron de su paso por la escuela y por sus propias prácticas. El docente orientador de la escuela asociada se enfrenta a un doble movimiento que lo lleva a recordar las experiencias obtenidas durante su formación y a la vez al presente en su cotidianidad pensando en el futuro de los residentes. Ambos, alumno y formador establecen relaciones “con el pasado, con el futuro, con el presente de diferente

tipo, atravesando momentos de formación que se traducen en impactos de desarrollo personal y profesional de diferente tipo” (Nicastro y Greco, 2013).

El docente orientador recurre a su subjetividad, a su paso por las propias prácticas como referencia (incluso de cómo debe ser el profesor de práctica del residente comparándolo con el que él tuvo), a las orientaciones de sus profesores o maestros, modelos que fue construyendo durante su trayectoria.

Los docentes orientadores reconocen no haber sido formados para trabajar en contextos interculturales, asumen no estar preparados para afrontar situaciones pedagógicas con grupos multiétnicos. Reiteradamente expresan las dificultades para organizar, monitorear y evaluar el trabajo del aula de los practicantes y de cada uno de sus alumnos, que perciben como demasiado diferentes al “término medio”.

2.3. La práctica como un momento de exhibición de las competencias ligadas a la gestión de grupos, más que a los contenidos (la planificación). Una maestra manifestó: “Para nosotros es algo secundario lo que a nosotros nos interesa es que sepan desarrollarse dentro del aula, el manejo del grupo [...] más allá de esos detalles del material, pero nosotros estamos conformes”. Esto es relevante en nuestro contexto ya que los docentes en las escuelas con niños indígenas suelen manifestar su dificultad de gestionar grupos, tanto por su desconocimiento de la lengua de los alumnos, como por la distancia cultural y de socialización familiar. Como en el caso anterior, consideramos que esta representación está vinculada al rol de mediador intercultural que se le otorga al estudiante del CIFMA.

2.4. La práctica como un espacio de acompañamiento por parte del docente de las escuelas destino. Un maestro orientador indicó: “el docente de práctica tiene que acompañar a los alumnos”. Un maestro (M2) señaló: “Yo lo que le decía la vez pasada a ella era en que todo lo que podamos ayudarla, vamos hacerlo”. En las memorias una alumna wichí reconoció la ayuda de la docente manifestando “la maestra me ha ayudado”, “Me sentí muy bien acompañada, me tocaron, unos maestros muy amables y con mucha paciencia.”

2.5. La práctica como un estado de carencia, de lo que le falta. Una maestra orientadora manifestó: “Ella parece que no sabía qué hacer, porque yo no sabía si ella tenía que hacer práctica o en que tramo está y todo eso [...] no sé algo como que le pasaba, yo tenía que decirle vamos hacer esto, ayúdame con esto, porque por ejemplo nosotros le damos el desayuno a los alumnos y tenía que decirle que me acompañe a buscar las cosas, y eso tiene que nacer de ella, porque yo me acuerdo que cuando practicaba tenía que ayudar a la maestra.”

2.6. Las prácticas como un espacio de concreción EIB por diferentes representaciones sobre lo que es, qué objetivos tiene y para quién es la EIB. Según muestran los datos, no sólo para los docentes de las escuelas primarias sino también en los docentes del IFD las prácticas constituyen un espacio de concreción de la EIB en donde se define, en la práctica, qué es, para qué es y cuáles son los objetivos de la EIB. Estos datos aparecen en las memorias analizadas, pero no cuando directamente se les pregunta en las entrevistas. Las encuestas a los alumnos residentes reflejaron que las ideas que ellos tienen del período son transmitidas por los profesores del IFD.

La falta de identidad profesional en torno a la EBI por parte de los profesores que acompañan el trayecto de las prácticas desde el IFD se mostró en el análisis de las residencias.

Los propios docentes que se desempeñan en EBI desconocen los diseños específicos para la modalidad.

3. REPRESENTACIONES DE LOS PROFESORES DE PRÁCTICAS SOBRE LAS PRÁCTICAS Y LA RESIDENCIA

En esta categoría encontramos algo distintivo. Dentro del plantel de docentes del CIFMA que se desempeñan en las prácticas hay profesores no indígenas e indígenas. Y estos tienen diferentes miradas con respecto al período.

3.1. Las prácticas son representadas como un espacio donde se ponen en evidencia los conocimientos de la didáctica a través de las planificaciones. El practicante realiza el plan de clase de los temas dados con anterioridad por el maestro del grado donde realiza su práctica. Este plan es aprobado y desarrolla la clase donde pone en evidencia la formación adquirida durante su paso por el profesorado. Aplica los conocimientos obtenidos concretamente en la Didáctica General y específicas de cada área.

3.2. Las prácticas son representadas como un lugar donde se reproducen las jerarquías entre culturas y lenguas. Para los docentes del CIFMA, las prácticas en las escuelas son una experiencia formadora que no siempre es positiva porque los estudiantes se enfrentan con una contradicción institucional: que son docentes “no indígenas” o criollos los que evalúan a alumnos bilingües (toba y wichí) sin tener los conocimientos sobre la lengua, ni conocer las prácticas culturales propias de los docentes bilingües.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos llevan a reflexionar sobre los siguientes aspectos con respecto a las representaciones sobre las prácticas y residencia y posibles vínculos con el abandono de la carrera por parte de los jóvenes indígenas. El CIFMA forma profesores interculturales bilingües que al realizar las prácticas usan y enseñan muy poco en su lengua materna. Los profesores y maestros que evalúan a estos alumnos lo hacen en la lengua dominante española y enseñan a niños qom y wichí que usan su lengua materna.

Es necesario tener en cuenta tres tipos de representaciones. En primer lugar, las representaciones que tienen los propios practicantes y residentes respecto del período a transitar; en segundo lugar, las representaciones de la escuela primaria y sus docentes sobre las prácticas y la residencia durante la formación docente; y, por último, las representaciones de los profesores de prácticas del instituto formador.

Se van construyendo saberes diversos desde varios actores que participan en este proceso de formación en Educación Bilingüe Intercultural con visiones distintas y a veces hasta opuestas. El período de práctica y residencia de los futuros docentes indígenas es complejo porque están aprendiendo a enseñar y al mismo tiempo están enseñando a los niños. Más si esto se da en contextos interculturales donde la población mayoritariamente es indígenas y los maestros son no indígenas.

Los alumnos indígenas qom y wichí transitan durante el trayecto de sus prácticas y residencias acompañados por los maestros orientadores de las escuelas primarias y por los profesores de las prácticas del instituto, estableciendo una relación que fluctúa al estar siendo evaluados, no solo en cuanto a lo profesional sino también a lo social. Estas normas no siempre coinciden con aquellas en que nuestros estudiantes han sido socializados. Lo que resulta interesante de nuestro análisis es que, para los estudiantes, se trata de una etapa de acompañamiento entre las etnias. Es una etapa en la que no están solos, sino que forman parte de un colectivo mayor, pero también es una etapa en la cual se ponen en evidencia las insuficiencias de disponibilidad de materiales didácticos para la enseñanza bilingüe e intercultural, haciendo frente, al realizar sus primeras tareas, a la contradicción entre las políticas públicas relativas a la formación de docentes indígenas y las políticas relativas a la infraestructura y materialidades que condice la incorporación de dichos docentes a las instituciones educativas actuales y a las experiencias educativas que estas albergan. La práctica es representada también como ligada al cumplimiento de las normas institucionales, como un espacio de aprendizaje de normas institucionales de la cultura escolar. Sin embargo, como

hemos señalado, estas normas son subrayadas frente a nuestros alumnos en relación con las ideas que los maestros orientadores tienen de los niños indígenas y sus familias, de las cuales nuestros estudiantes son parte: que no cumplen ni reconocen estas normas. Así, por ejemplo, las normas relativas a la higiene personal son subrayadas como un déficit de los niños indígenas y durante las prácticas, la escuela, a través de los maestros orientadores, instituyen a los estudiantes del profesorado como quienes deben transmitir estas normas y legitimarlas. Esto no es siempre fácil para nuestros estudiantes, quienes transitan en este proceso sus propias historias de discriminación por parte de la institución escolar cuando eran alumnos.

Este lugar del practicante como traductor de normas se proyecta, también, en su representación como aquel actor que imparte órdenes en su lengua materna y cuyo uso de la lengua materna se limita a acciones marginales de la vida educativa, sin que sus competencias bilingües sean concebidas como herramientas enriquecedoras de los procesos educativos.

Cabe decir, no obstante, que la práctica también es representada como un espacio de contacto entre la trayectoria formativa del docente no indígena y la experiencia de recibir a los practicantes-residentes indígenas; un espacio que permite al docente orientador no indígena repensar su propia historia y biografía escolar. De algún modo, permite reconfigurar las relaciones interétnicas, al menos en relación con la experiencia cotidiana.

La práctica, por otro lado, es representada como un momento de exhibición de las competencias ligadas a la gestión de grupos, más que a los contenidos; un espacio de acompañamiento por parte del docente de las escuelas destino. Este acompañamiento del docente de la escuela es importante porque le transmite el saber hacer y ser, como ser en el aula. Aquí nuevamente entra en tensión la cuestión interétnica que en el contexto en donde trabajamos está atravesada por relaciones conflictivas históricas entre grupos que implica una concepción subalterna de los grupos indígenas. Entonces, este acompañamiento no siempre es entre iguales, sino asimétrico.

En coherencia con esto, la práctica es vista como un espacio en el cual se pone en evidencia la carencia, lo que le falta al alumno. Y esta categorización siempre es en relación con otros, que se consideran parte de una norma social (los practicantes de otros institutos), que denota a nuestros estudiantes como diferentes y carenciados.

Como hemos señalado, dentro del instituto formador hay profesores indígenas y no indígenas que se desempeñan en las prácticas y la residencia, quienes tienen diferentes miradas con respecto a este período formativo. Así, para los docentes indígenas del profesorado, las prácticas son representadas como un lugar donde se reproducen las jerarquías entre culturas

y lenguas, identificando este período como un espacio en el cual los maestros de las escuelas primarias que evalúan a alumnos bilingües (qom y wichi) sin tener los conocimientos sobre la lengua materna, ni conocer las prácticas culturales propias de los docentes bilingües. Por lo tanto, no son considerados espacios de formación positivos, sino espacios de reproducción de un orden social que se combate desde posiciones indígenas. De este modo, no son valorados ni considerados como una instancia de socialización que aporte al proyecto de formación de docentes indígenas, sino al contrario.

Esto es coherente con las observaciones que los docentes indígenas de prácticas realizan sobre las escuelas en donde el CIFMA lleva a practicar a sus estudiantes. Se trata de contextos sociales tan asimétricos donde se reproduce la desigualdad en el aula con los practicantes y residentes al no permitírseles usar su lengua materna para dar clases y situándolos en un lugar de traductores de prácticas, contenidos y normas de una institución que muchas veces ha albergado experiencias traumáticas y negativas para nuestros estudiantes y que, además, no considera ni sus saberes ni sus lenguas como un recurso y un valor a agregar al proceso educativo, sino un obstáculo. Es un desafío para el instituto formador pensar cómo cambiar esta situación, de qué manera conseguir que no se reproduzcan estas prácticas jerarquizadoras y estigmatizantes. Ya que al formar se transmiten actitudes hacia el mundo del trabajo en general, que representan la cultura dominante diferente de la indígena.

A MODO DE CIERRE

En este apartado final, nos gustaría hacer una reflexión sobre los aportes que nuestro estudio puede hacer a la formación de docentes indígenas en general y al CIFMA en particular. La realización de observaciones, no solo de clases sino también de la jornada escolar completa, permitió al equipo investigador identificar diferentes dificultades que atraviesan estas escuelas y el instituto formador. La matrícula de estas escuelas se compone mayoritariamente de indígenas. Sin embargo, sus maestros son mayoritariamente “no indígenas”. Los docentes poseen una formación monocultural que difiere de la realidad del aula bilingüe intercultural. No se contemplan ni la lengua materna, ni la cultura de los niños de la escuela, ni la de los practicantes y residentes. Debido a la falta de conocimiento sobre el perfil, misión y función de los profesores bilingües interculturales, los directores y docentes no indígenas conciben a los futuros docentes indígenas como meros traductores. Esto no es lo que contempla el



estatuto docente de la Provincia del Chaco, y no es para lo que nuestros alumnos han sido formados durante su carrera. En este sentido, es necesario recomendar, sugerir reuniones para hacer saber las competencias que poseen los docentes indígenas y los roles que para ellos establece tanto la Ley de Educación y el Estatuto Docente como el Curriculum de Educación Primaria del Chaco. Además, parece necesario desarrollar y establecer un protocolo particular para el desarrollo de las prácticas y la residencia bilingües e interculturales que establezca criterios de evaluación pedagógica y desenvolvimiento del practicante en la institución con el plantel directivo y docente.

La investigación realizada es punto de partida para otras investigaciones. Así, por ejemplo, creemos que es importante seguir profundizando el estudio sobre las representaciones ya que son fenómenos complejos. No se investigó la representación que se tiene de los egresados de IES CIFMA en las comunidades indígenas. Poseen un alto grado de valor cultural debido a que son considerados poseedores de conocimientos de la lengua y cultura indígena por un lado y también se han apropiado del conocimiento occidental. Esta consideración hace que sin obtener su título comiencen a trabajar como ADA y ocupen lugares de prestigio dentro de su comunidad.

En cuanto a la situación concreta que se investigó, creemos que para revertir la situación actual, las clases planificadas y desarrolladas en la lengua indígena por el practicante deben ser evaluadas por un docente indígena ya que es apto para evaluar en la lengua de los practicantes indígenas. Así, se rompe la hegemonía que poseen los docentes criollos en las aulas. Además, con este sistema de evaluación se daría cumplimiento a la Ley Provincial N° 6604 de 2010 que declara como oficiales a las lenguas de los pueblos originarios de la provincia: qom, wichí y moqoit.

En otro orden, según la normativa de educación superior, el IES CIFMA debe adecuar el reglamento de las prácticas al marco común que se aplica en todos los IES del Chaco. Sin embargo, consideramos que esto debe ser revisado, tomando en cuenta la realidad sociocultural y lingüística de nuestros practicantes, así como los objetivos pedagógicos y sociolingüísticos para los que son formados.

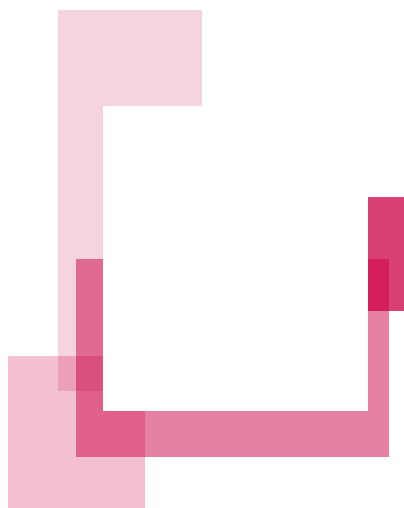
Además, como propuesta alternativa de reincorporación de los alumnos que dejaron de asistir al IES CIFMA con el cuarto año de la carrera, se propone ir personalmente a hablar con ellos y explicar el sistema que se va implementar. Este sistema debe ser flexible y buscar una escuela que sea de la misma zona del estudiante; de esta manera, va sentir más identificación institucional y tendrá un sentido de pertenencia con su contexto social y cultural.

También se propone implementar un sistema de monitoreo permanente. Para ello, se debe nombrar a un profesor más de práctica o ceder más horas cátedras para evaluar y acompañar el proceso de las prácticas del alumno.

Es posible para el CIFMA pensar una propuesta de formación teniendo en cuenta que se implementa la educación secundaria en contexto de EIB y que requiere de nuevos profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- BALLENA, C., ROMERO, L. y UNAMUNO, V. (2015).** *Plurilingüismo y formación docente en el Chaco*. Buenos Aires: Wichi Lhomet.
- DÍAZ, R. (2001).** *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ELLIOT, J. (1990).** *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, C., GANDULFO, C. y UNAMUNO, V. (2012).** “Lenguas indígenas y escuela en la Provincia del Chaco: el proyecto EGRESADOS”. Ponencia presentada en la I Conferencia de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (Alfal).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992).** *Profesionalización docente y cambio educativo*. En A. ALLIAUD y L. DUSCHATSKY (comps.), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2005).** *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- JODELET, D. (1986).** “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En S. MOSCOVICI, *Psicología social II: Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- JORDELL, K. (1987).** “Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers”. En *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), pp. 165-177.
- MARCELO GARCÍA, C. (1993).** “El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes”. En *Revista de Educación*, 300, pp. 225-277.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. PROVINCIA DEL CHACO [MECCT] (2017).** *Lineamientos curriculares generales para la Educación Bilingüe Intercultural. Pueblos indígenas: Qom, Moqoit y Wichi*. Versión electrónica. Recuperado de <http://www.dirdocumentacion.com.ar/repo/modulos/buscar/documentos/EDUCACION%20BILINGUE%20-%20INICIAL.pdf>
- NICASTRO, S. y GRECO, M. B. (2013).** *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- RAITER, A. (2001).** *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- STATON, A. y HUNT, S. L. (1992).** “Teacher socialization. Review and conceptualization”. En *Communication Education*, 41, pp. 1-29.





LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Adriana SPERANZA

paglispe@gmail.com

Marcelo PAGLIARO

marcelo.pagliaro@yahoo.com.ar

María Gabriela BRAVO de LAGUNA

gabibravodelaguna@gmail.com

ISFD N° 21 y ISFDyT N° 9

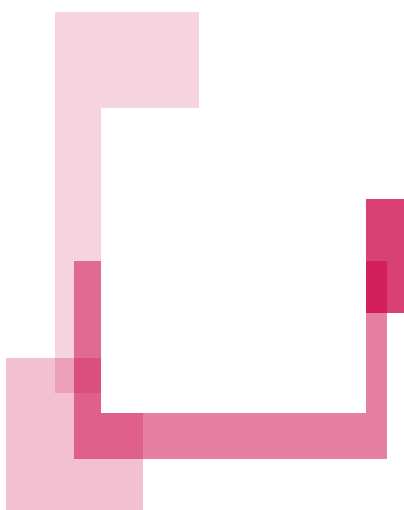
Buenos Aires

RESUMEN

En esta presentación nos proponemos abordar la problemática de la formación docente en contextos de diversidad lingüístico-cultural en distintas zonas de la provincia de Buenos Aires. El trabajo tiene por objeto analizar distintos casos de variación lingüística con el fin de obtener explicaciones que aporten al conocimiento del español actual. Entendemos que este trabajo brindará herramientas a los docentes para la enseñanza de la gramática, en general, y para la evaluación de los usos no esperados que producen los alumnos, en particular.

Nuestro trabajo se centra en el estudio del contacto que se produce entre lenguas de adquisición oral y escrita. Consideramos que las variedades lingüísticas utilizadas por los distintos grupos sociales exteriorizan procesos complejos que subyacen a la normativa del español estándar. Nuestro objetivo es identificar esos procesos cognitivos implicados en los usos observados en las producciones de los hablantes y explicar las causas de la variación. Entendemos que el reconocimiento de la coexistencia de distintas variedades del español en el aula y sus particularidades resulta un elemento central para los docentes a la hora de impartir la enseñanza de la variedad estándar a sus alumnos.

Palabras clave: Diversidad lingüística - Etnografía escolar - Enseñanza del español - Interculturalidad
- Variedades no estandarizadas



INTRODUCCIÓN

Las distintas corrientes migratorias han conformado en nuestro país un perfil identitario caracterizado por la heterogeneidad. La provincia de Buenos Aires no es una excepción a este fenómeno. Una de las primeras consecuencias de los movimientos migratorios se verifica en el plano lingüístico a través de la convivencia de distintas lenguas y variedades de una misma lengua, en este caso, el español. Esa convivencia se manifiesta en usos particulares del lenguaje así como en actitudes hacia las lenguas y variedades utilizadas por los diferentes grupos sociales. En este sentido, la escuela resulta un espacio que refleja, de manera insoslayable, esta realidad que no siempre ha sido reconocida (Pagliaro, 2012; Speranza y Pagliaro, 2015).

Hemos verificado en investigaciones anteriores (Speranza, 2005, 2012, 2014) la convivencia, en diferentes zonas del Área Metropolitana de Buenos Aires (Martínez, Speranza, Fernández, 2009), de habitantes de distinto origen donde se produce el contacto del español con lenguas de poblaciones originarias, en particular con el *guaraní* y el *quechua*. Como consideramos que la lengua es un marcador cultural de identidad central que proporciona pertenencia, creemos que este trabajo es en parte reivindicativo de nuestro componente cultural multiétnico relegado históricamente por el sistema educativo.

La revisión e inclusión curricular de esta problemática implica la incorporación de elementos de una Pedagogía Intercultural como praxis que posibilite incluir la cosmovisión y la cultura de las poblaciones originarias del país, en el contexto de una discusión mayor sobre el modelo cultural propiciado desde el sistema educativo argentino.

Este fenómeno ha hecho que consideremos relevante analizar la presencia de poblaciones migrantes en las escuelas secundarias, poblaciones muchas veces desfavorecidas socialmente

en el desarrollo de su escolarización o rechazadas en su paso por ella. Estos factores resultan significativos a la hora de evaluar el desempeño que el alumno joven o adulto manifiesta en el manejo de la variedad estándar; variedad a la que ha estado menos expuesto que los grupos sociales más escolarizados.

En este artículo presentamos algunos resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo en el marco de la Convocatoria 2013 a través del relevamiento etnográfico realizado en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires y, a partir de los datos relevados, desarrollamos una propuesta de trabajo para la enseñanza de la gramática del español.

EL PROBLEMA

Nuestro trabajo se centra en el estudio del contacto que se produce entre lenguas de adquisición oral y escrita. Consideramos que las variedades lingüísticas utilizadas por los distintos grupos sociales exteriorizan procesos complejos que subyacen a la normativa del español estándar. Nuestro objetivo es *identificar esos procesos cognitivos implicados en los usos observados en las producciones de los hablantes y acercarnos a las causas de la variación. Entendemos que el reconocimiento de la coexistencia de distintas variedades del español en el aula y sus particularidades resulta un elemento central para los docentes o docentes en formación, a la hora de generar estrategias de enseñanza tendientes a la adquisición del estándar por parte de sus futuros alumnos.*

En esta ocasión hemos abordado la problemática en dos localidades de la provincia de Buenos Aires: la ciudad de Moreno y la ciudad de La Plata, a través del desarrollo de dos áreas de trabajo. En primer lugar, hemos estudiado la composición cultural y lingüística de la población escolar por medio de la etnografía como herramienta metodológica fundamental. A partir de los datos obtenidos en esta primera etapa, hemos realizado el relevamiento de corpus orales y escritos producidos por alumnos pertenecientes a la educación secundaria que se hallan en situación de contacto de lenguas. En particular, hemos analizado el comportamiento lingüístico de quienes se encuentran en contacto con las lenguas *quechua* y *guaraní* puesto que, como hemos observado en investigaciones anteriores (Speranza, 2005, 2012; Speranza, Fernández y Pagliaro, 2012), integran el grupo más numeroso de individuos en contacto con otras lenguas.

En segundo lugar, los relevamientos realizados en distintas instituciones (Martínez, Speranza y Fernández, 2009; Speranza, 2005, 2012; Speranza, Fernández y Pagliaro, 2012) ponen de manifiesto que el problema acerca de la adquisición del estándar por parte de

sujetos en situación de contacto lingüístico requiere del reconocimiento de los docentes. Las observaciones realizadas muestran la necesidad de abordar el tema desde la formación del profesorado con el objetivo de ofrecer a los futuros docentes mayores herramientas para el trabajo en el aula (p.e. estrategias de diagnóstico e intervención, aproximación teórica, actividades áulicas, entre otras).

La realidad escolar en la provincia de Buenos Aires está compuesta por una matrícula con gran presencia de población migrante del interior de nuestro país y de países limítrofes. En los últimos años se ha registrado en ella alrededor del 50% de los alumnos bolivianos de todo el país y el 65% de los alumnos paraguayos, entre los que pueden reconocerse expresiones identitarias y culturales propias.

El trabajo etnográfico y lingüístico nos permitió ampliar los datos obtenidos por medio del trabajo realizado en distintas instituciones de la localidad de Moreno; datos a los cuales hemos incorporado la información de la ciudad de La Plata y áreas de influencia. Esta última zona resulta particularmente interesante ya que, hasta el momento, ha sido poco abordada desde las investigaciones realizadas en los ISFD. Por su parte, el relevamiento de textos orales y escritos nos proporcionó datos sobre las características lingüísticas que se visualizan en dichas producciones.

En los anteriores trabajos mencionados más arriba, hemos constatado que alrededor del 20% de los alumnos que asisten a las escuelas secundarias del Conurbano bonaerense pertenecen a sectores migrantes, a sectores populares, muchos de ellos, de bajos recursos económicos, con dificultades de inserción social; dificultades que se ven aumentadas por la variedad de lengua que estos individuos utilizan puesto que, en términos generales, no es la variedad estándar, sino la variedad perteneciente a sus lugares de origen.

MARCO TEÓRICO

Encuadramos la presente investigación dentro de los lineamientos que ofrecen la Lingüística variacionista y la Antropología Social. Los aportes de estas áreas del conocimiento se hallan en directa relación con la temática que nos convoca: la diversidad cultural, el contacto lingüístico y sus implicancias pedagógicas en la enseñanza de la lengua.

Desde la Lingüística variacionista, el trabajo se enmarca dentro de los principios de la teoría de la variación morfosintáctica, según los postulados desarrollados por la Escuela de Columbia y la Etnopragmática. En este marco teórico, la variación encuentra su justificación

en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje tales como la búsqueda de un mayor rédito comunicativo que impulsaría a los hablantes de una comunidad determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa relación con las potencialidades de la propia lengua. Es aquí donde se realiza el cruce entre la teoría lingüística y las situaciones de contacto de lenguas. Distintos trabajos han mostrado la pertinencia de este enfoque teórico para el análisis de dichas situaciones ya que la Etnopragmática se centra en la posibilidad de descubrir las estrategias por las cuales los individuos dan cuenta de su visión de la realidad a través del uso del lenguaje (García, 1995; Martínez, 2010; Martínez y Speranza, 2009; Speranza, 2014).

La perspectiva teórica abordada en nuestro trabajo se centra en la idea de que la alternancia entre dos o más formas lingüísticas está sustentada en el principio de *equivalencia referencial*, que supone que el uso variable implica “dos maneras diferentes de remitir a un mismo referente” (Martínez y Speranza, 2009; García, 1985) es decir, a través de la lengua el hablante manifiesta diferentes perspectivas frente al mismo evento comunicativo. Entendemos que esta perspectiva teórica puede contribuir a la práctica docente y la elaboración de estrategias metodológicas que permitan potenciar y desarrollar aún más la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Desde la Antropología social, el trabajo sobre la diversidad lingüística y cultural ha brindado, muchas veces, respuestas a las explicaciones *naturalizadoras* de la diferencia cultural; explicaciones que implican mundos separados con la consecuente imposibilidad de interacción positiva entre culturas, otorgándole a estas un papel diferenciador sin denominadores comunes. En este marco, la cultura y el respeto a la diversidad pueden convertirse en un discurso particularista que presente el derecho a la diferencia como un impedimento para establecer relaciones sociales fluidas entre los distintos grupos de la sociedad (Juliano, 1998).

Por ello, nos interesa llegar con este trabajo a los docentes de los institutos formadores considerando los aportes de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); modalidad incorporada a la estructura del Sistema Educativo actual a través de la Legislación Nacional y Provincial, recuperando así el rol activo del Estado en la Educación. Esta situación viene a reparar la acción violenta del Estado-nación modernizante y homogeneizador que sometió a los pueblos originarios. La Modalidad EIB en el sistema educativo argentino implica:

[...] promover estrategias educativas que garanticen a los alumnos indígenas –de todos los niveles y modalidades del sistema– los derechos constitucionalmente reconocidos

a recibir una educación de calidad que respete y contribuya a la preservación de sus pautas culturales, lingüísticas, de cosmovisión e identidad étnica. (Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Documento para la discusión. MEN. 2008: 1)

El aporte de la Etnografía escolar que asumimos “no consiste per se ni en el tiempo que se pasa en el campo, ni en la descripción pura [...]. Consiste en llevar a cabo la interpretación cultural. Su contribución radica en ayudar a los educadores a entender mejor las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia” (Wolcott, 1993: 144). En este sentido, tomamos las palabras de Hymes, para quien “la etnografía posee la potencialidad de ayudar a superar la división de la sociedad en aquellos que saben y aquellos acerca de los que se sabe” (Hymes, 1993: 189).

Desde los enfoques citados, la adquisición del estándar se transforma en un proceso que excede la escolarización, que posee implicancias sociales y que se construye a partir de los elementos que constituyen la historia cultural y lingüística del individuo. Así, la variedad lingüística que cada sujeto conoce se transforma en materia prima con la cual trabajará para la apropiación de las otras variedades, en particular, de la variedad estándar, sin abandonar aquella que representa su identidad cultural y étnica (Romaine, 1996).

METODOLOGÍA

A partir del objetivo general de nuestra investigación hemos diseñado una metodología de trabajo que ha requerido de un enfoque específico para cada una de las etapas previstas en el trabajo.

En lo que respecta a la *exploración etnográfica y sociolingüística*, la selección de la muestra se llevó a cabo a través de la implementación de encuestas directas del tipo cuestionario, entrevistas, conversación dirigida, observación participante y registro de campo. Los datos obtenidos han sido analizados cualitativamente.

La obtención de los datos y el acceso a los consultantes estuvo a cargo de los integrantes del equipo quienes se desempeñan como docentes en cada una de las instituciones y están a cargo de los cursos en los que se desarrolló el trabajo de investigación.

Una vez obtenidos los resultados de esta etapa, se recogieron producciones orales y escritas de los alumnos. La fase siguiente comprendió el análisis de los materiales recogidos.

Por su parte, para el análisis de la *variación lingüística* hemos desarrollado un abordaje metodológico que contempla, en este caso, el análisis cualitativo. Mediante el análisis de

las emisiones producidas por los estudiantes se determinó la posibilidad de reconocer la conexión entre el significado de los elementos lingüísticos y el mensaje que se infiere del contexto. Las técnicas cualitativas utilizadas han sido: contraste de pares mínimos, análisis textual, encuestas a informantes, introspección y confrontación con las producciones escritas de emisores monolingües.

Los datos hallados en las etapas anteriores han dado lugar al desarrollo de una propuesta de trabajo para el abordaje de un fenómeno específico de variación lingüística. Su diseño está orientado a la formación docente considerando la incorporación de nuevos encuadres teóricos para el abordaje de la enseñanza de la gramática a partir del enfoque de la variación lingüística y la reflexión acerca de los usos “no normativos” producidos por los alumnos. El objetivo final promueve la generación de material didáctico desde una perspectiva intercultural y multilingüe tendiente a construir estrategias que propicien la inclusión a través del uso de material específico.

Nuestras unidades de análisis han sido las siguientes escuelas: 1) en el Partido de Moreno, el trabajo se realizó en los centros correspondientes al Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs): Escuela N° 1 de Moreno centro; el centro evangélico “Casa de Jesús” de Trujuy; en la base comunitaria “El ángel de la bicicleta”, del barrio Bongiovanni, para el programa “Ellas hacen”. 2) En la ciudad de La Plata, el trabajo se llevó a cabo en la Escuela de Educación Secundaria N° 31 “Libertador General Don José de San Martín” ubicada en el centro de la ciudad y en la Escuela de Enseñanza Secundaria N° 53, escuela rural de la localidad de Los Hornos.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El estudio de los fenómenos de transferencia lingüística requiere de una aproximación al uso del lenguaje. En este sentido, el estudio de los hechos de variación, desde un enfoque teórico como el que proponemos, resulta una herramienta importante para encontrar las explicaciones sobre distintos fenómenos.

Como hemos mencionado más arriba, muchos de los alumnos que asisten a las escuelas secundarias son usuarios de variedades del español diferentes de la variedad estándar, razón por la cual se hace imprescindible estudiar las características de las producciones discursivas de nuestros estudiantes. Desde esta concepción, las expectativas de análisis se amplían; se hace necesario observar el desempeño lingüístico de los sujetos en términos de su participación en las distintas comunidades de habla en las que se desempeñan (Dorian, 1982) y

su competencia comunicativa como miembros activos de los grupos a los que pertenecen (Hymes, 2002).

En la actualidad, una importante cantidad de trabajos dedicados a los procesos interculturales y multilingüísticos (Fernández, 2008; Martínez, Speranza y Fernández, 2009; Speranza, 2005, 2010; 2014) muestran la relevancia que el tema posee tanto en la investigación lingüística como en el ámbito educativo (Arnoux y Otros, 2009; Speranza 2007; Speranza, Fernández y Pagliaro, 2012). Partimos de investigaciones previas sobre el contacto del español con el *quechua* y el *guaraní* (Fernández, 2008; Martínez y Speranza, 2009; Martínez, Speranza y Fernández, 2006, 2009; Speranza, 2005, 2006, 2007, 2010, 2014; Speranza, 2012) en las que se analizan distintos fenómenos de variación en producciones de sujetos de origen boliviano, santiagueño, paraguayo y correntino.

En el marco de los procesos migratorios, las particularidades a las que nos hemos referido integran un escenario complejo en el que se condensan conflictos producidos en marcos sociales más amplios. El desarrollo lingüístico de los sujetos migrantes implica la adquisición de destrezas con importantes connotaciones sociales. Es por ello que la adquisición de la variedad estándar se torna un problema social más que un problema individual (Santamaría Santigosa, 2004).

APROXIMACIÓN A LAS INSTITUCIONES

ISFD N° 21: Las escuelas de Moreno

En la zona de influencia del ISFD N° 21 de Moreno, el trabajo se realizó en 4 sedes correspondientes al Plan FinEs. Se relevó información sobre 96 alumnos que se encontraban cursando en los distintos años al momento de la toma de la muestra.

El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (en adelante FinEs) fue desarrollado para que los jóvenes y adultos mayores de 18 años puedan finalizar los niveles de educación obligatorios. Es una acción del Estado impulsada por el Ministerio de Educación de la Nación, en un intento de dar respuesta a la Ley Nacional de Educación N° 26.206, de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y de Financiamiento Educativo N° 26.075, y a las normativas de la política educativa surgidas en el Consejo Federal de Educación y aprobadas por los Ministros de Educación del país.

El Plan FinEs surge como opción adaptada a las necesidades y posibilidades de los jóvenes y adultos que, por diversas razones, no han completado los niveles de educación obligatoria. Está organizado con criterio de flexibilidad para que permita sortear los fracasos por

discontinuidades y/o movilidad producidas por motivos personales, laborales y/o familiares que no permiten sostener las organizaciones curriculares anualizadas y/o presenciales. El plan se presenta con una estructura modular (cuatrimestral) para las diferentes disciplinas. En el caso de Lengua y Literatura los módulos I, II, III (primero, segundo y tercer año) cuentan con 16 clases semanales cada uno.

Cada grupo social que participa del Plan FinEs presenta características muy diversas y heterogéneas. La población cuenta con grupos numerosos de alumnos extranjeros. Entre ellos algunos manifiestan abiertamente hablar su lengua de origen o la convivencia con otra lengua, en tanto otros estudiantes expresan desconocimiento hacia la lengua de sus padres a pesar de detectar en las encuestas posibles situaciones de contacto lingüístico.

Descripción de los grupos

- *Escuela N°1, Segundo año de FinEs*: grupo conformado por 19 estudiantes de nacionalidad argentina, 2 de origen paraguayo y 1 de origen peruano. Las edades de este grupo oscilaban entre los 20 y los 52 años. De los estudiantes de origen extranjero sólo uno accedió a participar de la investigación: E.A., de 35 años de edad, de nacionalidad paraguaya, operario en una fábrica. El otro estudiante de origen paraguayo dejó de asistir a las clases y la estudiante de origen peruano manifestó no estar interesada en participar del trabajo.
- *Centro evangélico “Casa de Jesús”, primer año de FinEs*: grupo conformado por 25 estudiantes al inicio de las clases; franja etaria: entre los 19 y los 58 años. Caracterización del grupo: 1 estudiante de nacionalidad paraguaya, L.E. de 22 años de edad, empleada doméstica; A.D. es una estudiante de nacionalidad argentina, ama de casa, que desde pequeña vivió en Paraguay con sus padres hasta el año 2014.
- *Centro evangélico “Casa de Jesús”, segundo año del programa “Ellas hacen”*: este programa reúne a 33 mujeres en situación de vulnerabilidad, es decir, mujeres víctimas de violencia de género, mujeres solas con más de tres hijos; reciben un subsidio en tanto completen sus estudios primarios y secundarios. Están agrupadas en cooperativas, cuyas presidentas llevan el control de la asistencia a clase de sus cooperativistas. Según las encuestas realizadas, ninguna de ellas habla otra lengua más que la española.
- *Centro comunitario “El ángel de la bicicleta”, segundo año del programa “Ellas hacen”*: este es un grupo de 19 mujeres del B° Bongiovanni en situación de vulnerabilidad; sus edades oscilan entre los 32 y los 54 años; 2 de ellas son de origen paraguayo, E.G. y R.T., ambas se negaron a participar de la investigación.

ISFDyT N° 9: Las escuelas de La Plata

En la zona de influencia del ISFDyT N° 9 de La Plata, el trabajo se realizó en 3 cursos correspondientes a 2 escuelas secundarias. Se relevó información sobre 88 alumnos que se encontraban cursando en los distintos años al momento de la toma de la muestra.

La mayor parte del corpus con el que trabajamos fue extraído de las distintas clases de Prácticas del Lenguaje en las escuelas involucradas, en algunos encuentros con padres de los alumnos y con miembros del Centro de Residentes Bolivianos en La Plata. Las temáticas de esas reuniones fueron variadas así como los contenidos abordados en las clases.

Observación de la comunidad

Como hemos mencionado más arriba, el acercamiento a la comunidad boliviana se produjo en la práctica docente llevada a cabo en 2 escuelas públicas periféricas de la ciudad de La Plata: una situada en la zona rural de City Bell, Los Porteños: la Escuela de Educación Secundaria N° 31 “*Libertador General Don José de San Martín*” y la Escuela de Enseñanza Secundaria N° 53., zona rural de la localidad de Los Hornos.

Selección de los hablantes

En la etapa de exploración etnográfica hemos verificado distintas situaciones respecto del contacto lingüístico de los alumnos con sus lenguas de origen. En su mayoría, los alumnos son hablantes de la variedad rioplatense del español y muestran niveles diferentes de conocimiento de las lenguas de contacto: el quechua y el guaraní.

Más allá de la autopercepción de los hablantes, hemos analizado sus producciones y las hemos cotejado con las producciones de los hablantes monolingües lo que nos ha permitido observar cierta particularidad en los usos lingüísticos a partir de una mayor frecuencia de uso de las formas.

Recolección y descripción de los datos

Las producciones escritas obtenidas de los alumnos muestran ciertas particularidades en el uso del español. Veamos algunos ejemplos:

a) Alternancia de los clíticos *le/lo-la*:

“Los padres se desesperaron y ellos pensaron que les abian robado pero no los padres no lo encontraron. (...) la niña le echo agua caliente el niño le echo aseite caliente.

Ellos al siguiente día en la noche lo quisieron pegar. Pero el diablo les alludo y los mato. Y ahora esa casa no lo han destruido.”

(Contacto quechua-español)

b) Concordancias alternativas de número:

“Decía mi abuelo cuando llega la noche escuchaban como ladrido de perro y la familia del señor lloraban, se escucharon gritos.

Y me dijo también que el sale a la noche y a las 12: 00 de la noche. Y me conto también que el señor tiene las uñas larga la mitad negra y la mitad blanca.”

(Contacto guaraní-español)

c) Concordancias alternativas de género:

“esa por ejemplo es un plato (...) las comidas acá es para hacer ni diez minutos, fácil.”

(Contacto quechua-español)

d) Correlación temporal:

(1) “El brujo le advirtió que se cuide porque el sabía que Emilio había escapado de su destino y no lo iba a salvar otra vez...”

(Contacto guaraní-español)

(1a) “Nunca se supo bien que paso con la muchacha desaparecida en los galpones del ferrocarril...”

(Contacto guaraní-español)

e) Alternancia de los tiempos verbales en relación con la construcción del discurso referido:

“Te quedas que no te vean que te estas quedando, se quedaba en la cama sentadita, porque yo gozaba estar con ella, era mi satisfacción, porque ella solita no sabía ni nada y a veces se quedaba en el parque estudiando hasta que llegaba mi hora libre e iba a verla a ella.”

“Así que dijimos “nos tenemos que ir, ¿que decimos? ¡No, nos venimos!”, bueno espérenme, den tiempo, unos tres o cuatro meses hasta conseguir la casa y todo...”

(Contacto quechua-español)

Como hemos sostenido hasta aquí, en la enseñanza del español resulta importante la incorporación de usos presentes en variedades consideradas no estandarizadas, particularmente aquellas fuertemente influidas por el contacto con otra lengua. En la conformación de dichas variedades, la variación lingüística adquiere una dimensión explicativa ineludible.

UNA PROPUESTA PARA LA TAREA DE ENSEÑAR GRAMÁTICA EN EL AULA: EL APOORTE DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Como hemos planteado hasta aquí, la presencia del contacto lingüístico se exterioriza a través de las particularidades que poseen las distintas variedades de una misma lengua, en el caso que nos ocupa, particularidades que constituyen procesos de transferencia por los cuales se pone de manifiesto el perfilamiento cognitivo que el individuo adopta de la escena representada, a partir de las características, en este caso, de las lenguas quechua y guaraní, para lo cual el sujeto utiliza creativamente las potencialidades gramaticales del español.

Desde la concepción teórica propuesta, que se separa de los enfoques sociolingüísticos tradicionales, la variación morfosintáctica posee una motivación relacionada con la mayor compatibilidad comunicativa entre las unidades gramaticales en cuestión y el contexto léxico o sintáctico en que ocurren (García, 1985: 199).

La variación morfosintáctica, entonces, encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje tales como la búsqueda de un mayor rédito comunicativo que impulsaría a los hablantes de una comunidad determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa relación con las potencialidades de la propia lengua.

Surge del contacto lingüístico el uso de formas que, en muchos casos se apartan de la norma gramatical. Esos usos son parte de una variedad de lengua determinada, que se constituye como tal a partir de la presencia de tales rasgos en una frecuencia considerable dentro de una comunidad de habla específica. En este marco, las variedades conformadas por usos alejados de la norma pasan a constituir las denominadas *variedades no estandarizadas*. Estas variedades son tan complejas desde el punto de vista estructural y están tan sujetas a reglas como la variedad estándar, y son tan aptas como ella para la expresión de argumentos lógicos (Romaine, 1996: 233).

Un caso de variación

En el siguiente apartado, presentamos una propuesta de trabajo en el aula para explicar en qué consisten algunos casos de variación lingüística. En esta ocasión, analizaremos

la alternancia observada en la construcción de enunciados en los que los verbos principal y dependiente se hallan en correlación temporal. Abordaremos la variación en el uso del Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Pluscuamperfecto del Modo Indicativo en emisiones cuyo verbo principal se halla en presente o en pasado. Ilustramos con los siguientes ejemplos:

(1) Camilo inventa a Rosaura a travez de una foto que le da la tia de Rosaura y el pinta un cuadro con esa foto, al darle la foto, la tia le **comenta** a Camilo que Rosaura **habia muerto**, en de ahi que Camilo decide darle vida. [...] Después de la fiesta Réguel los sigue y avisa a la policia, van a la habitación con el encargado y el policia custodiando a Camilo ingresan a la habitación y ven a Rosaura muerta lo llevan detenido y Camilo **cuenta** en la comisaria que **inventó** a Rosaura.

Estos usos aparecen con mayor frecuencia de uso en la construcción del discurso referido. Veamos otros ejemplos:

(2) [...] en su casa leonides habia descubierto que había encontrado una compañera y empezo a vestirse como la madre de la chica y hasta que un cierto dia llegaron las tias de la chica gorda y la llamaron cecilia le **contaron** que su madre **habia muerto** y la chica fue donde se encontraba leonides.

(Grover Z. [120])

Trabajo realizado sobre la novela *Ceremonia secreta* de Marco Denevi)

(2a) Un dia al volver a su casa le **conto** primero a su hija que **empezo** una relación con una mujer. La hija se lo tomo bien y dijo que tenia ganas de conocerla entonces el protagonista la llevo para encontrarse, se saludaron esta todo bien pero cuando le conto al hijo mayor empezaron a discutir [...]

(Diego O. [27])

Trabajo realizado sobre la novela *La tregua* de Mario Benedetti)

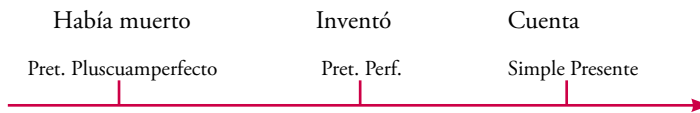
En las gramáticas de uso encontramos descripciones como las siguientes (Carrasco Gutiérrez, 1999: 3066 y ss.):

a) Si el tiempo de la oración principal está dentro de la esfera del presente, los tiempos subordinados son el Pretérito Perfecto Simple, el Pretérito Perfecto Compuesto e Imperfecto del Indicativo. Por ejemplo: “Las esquinas **muestran** que el tiempo **pasó** inexorablemente.”

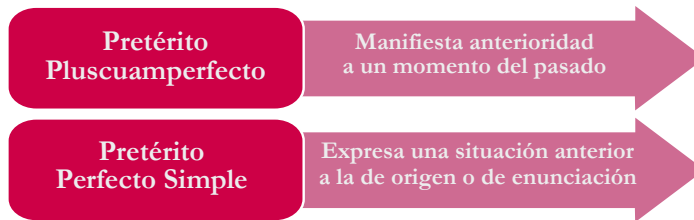
b) Si el tiempo de la oración principal está dentro de la esfera del pasado o es un PPC, los tiempos subordinados a emplearse serán el PPl. del Indicativo o Subjuntivo. Por ejemplo: “Juan **reconoció** que siempre **habíamos estado** en lo cierto.”

El esquema propuesto, de acuerdo con esta descripción es el siguiente:

“[...] Camilo **cuenta** en la comisaria que **inventó** a Rosaura [...]”
 “[...] la llamaron Cecilia le **contaron** que su madre **había muerto** [...]”



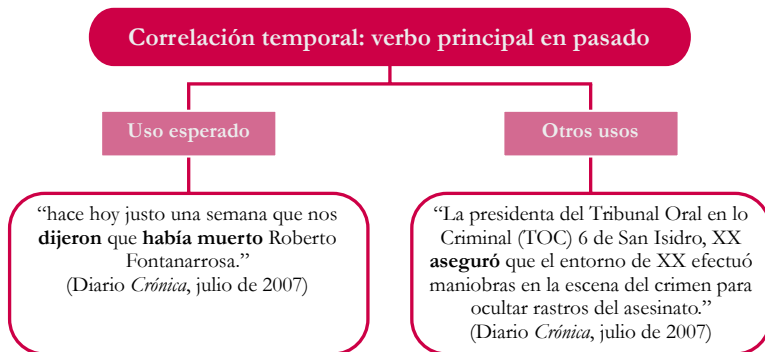
Descripción gramatical de los tiempos verbales en variación (Rojo y Veiga, 1999: 2900 y Ss.) sigue el siguiente esquema:



Sin embargo, ante la producción efectiva de los hablantes, nos encontramos con usos que escapan a estas descripciones, aun en productores más alfabetizados, más expuestos a los usos normativos, a los usos esperados.

Otros ejemplos del discurso periodístico pueden esquematizarse así:





A partir del análisis de los casos presentes en la producción de diferentes hablantes, en distintas situaciones comunicativas, en distintos géneros discursivos, tal como acabamos de presentar, la sugerencia de trabajo en el aula, con los alumnos es la siguiente:

- Reflexionar acerca de los usos variables.
- Hipotetizar sobre los significados de las formas en variación.
- Construir una posible explicación.
- Establecer relación, si es pertinente con la/s lengua/s de contacto.

Significado básico de las formas

En relación con el marco teórico que sustenta nuestro trabajo, necesitamos establecer cuál es el significado básico de los tiempos que se hallan en variación, en este caso, el Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Pluscuamperfecto.

Como hemos planteado, una primera aproximación a los tiempos verbales del español describe al Pretérito Pluscuamperfecto como una manifestación de anterioridad a un momento del pasado, mientras que el Pretérito Perfecto Simple expresa una situación anterior a la de origen o de enunciación (Rojo y Veiga, 1999: 2900 y Ss.).

Sin embargo, la perfectividad que expresa el Pretérito Perfecto Simple pone al sujeto enunciador en directa relación con ‘lo concluido’ y por lo tanto, con ‘lo conocido’, lo que se entiende como cierto. En cambio, la forma del Pretérito Pluscuamperfecto, a través del componente imperfectivo del lexema ‘había’, lo remite al plano de ‘lo inconcluso’ y, por lo mismo, de ‘lo desconocido’, de lo incierto, de lo remoto.

Nuestra hipótesis

De acuerdo con la aproximación a los enunciados, nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: en las emisiones estudiadas, la selección del PPS implica una asignación mayor de certeza a las acciones, una forma de adhesión, de aprobación por parte del locutor; mientras que la utilización del PPL manifiesta un nivel menor de certeza por lo que el enunciador establece una distancia respecto de lo expresado en la proposición.

De acuerdo con nuestra hipótesis, aquellos usos que aparecen como “no normativos” para las gramáticas exponen la voluntad del sujeto de acentuar el grado de (+/-) certeza que posee respecto del evento descrito en la emisión y la evaluación que realiza del contenido de esta.

Los usos observados se relacionan, aparecen en los distintos grupos con frecuencias de uso diferentes. En este sentido, el contacto lingüístico se manifiesta a través de frecuencias de uso distintas que, en muchas ocasiones, se relacionan con las características de las lenguas de contacto; características que promueven la utilización creativa de las potencialidades de la lengua meta. A continuación, mostramos la medición de frecuencias a partir de un corpus obtenido en investigaciones anteriores (Speranza, 2014):

Corpus	Pte./PPS	Pte./PPL	Total emisiones
Contacto quechua	94 (59 %)	69 (41 %)	163 (100 %)
Monolingües	116 (82 %)	25 (18 %)	141 (100 %)

Tabla 1: Frecuencia relativa de uso de las formas según el grupo de hablantes (Emisiones introducidas con verbos en presente).

Corpus	Pasado/PPL	Pasado/PPS	Total emisiones
Contacto quechua	99 (53 %)	88 (47 %)	187 (100 %)
Monolingües	102 (49 %)	106 (51 %)	208 (100 %)

Tabla 2: Frecuencia relativa de uso de las formas según el grupo de hablantes (Emisiones introducidas con verbos en pasado).

La variedad del español utilizada por cada uno de los grupos muestra una explotación de las formas diferente aunque orientada por lo que, entendemos, resulta la misma necesidad comunicativa: dar cuenta del origen de la información transmitida y manifestar la evaluación que el enunciador realiza sobre esta.

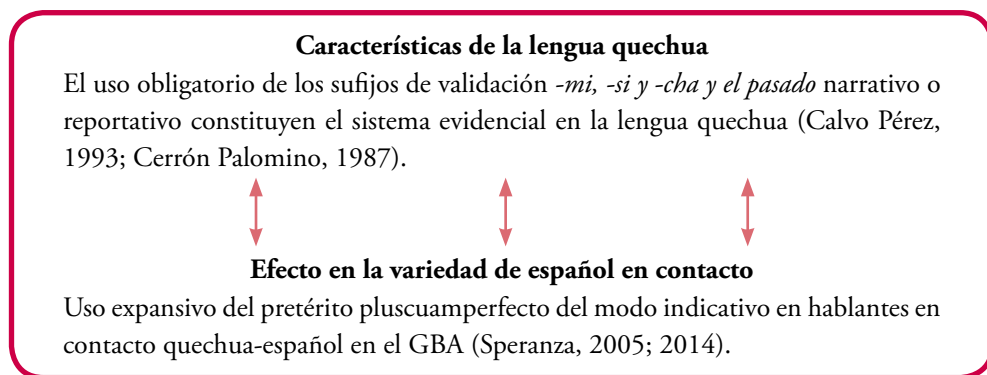
En la búsqueda de las motivaciones que nos permiten explicar la variación, la estructura de la lengua de sustrato resulta un factor capaz de contribuir a la explicación de los usos que

los hablantes realizan de los tiempos verbales del español puesto que nos encontramos con lenguas que poseen elementos específicos para expresar la *evidencialidad*.

El término *evidencialidad* expresa el modo de creación o recolección de la información. Se relaciona con la forma en que distintas lenguas manifiestan, a través de los recursos morfológicos, léxicos o sintácticos, de qué manera el hablante ha tenido acceso a la información que transmite y qué evaluación hace de esta.

El quechua es una de las lenguas que posee elementos específicos para expresar estas funciones, tal como hemos mencionado. Sospechamos que las características de la lengua de sustrato resultan factores que impulsan los usos observados pero, ¿de qué manera? A esta pregunta le sigue otra: ¿qué se trasvasa de una lengua a la otra? Diferentes estudios han abordado cuestiones como los préstamos, calcos, interferencias. En cambio, los fenómenos de variación lingüística ofrecen un indicio a través de las diferencias de frecuencias, tal como hemos sostenido más arriba.

A continuación, presentamos un esquema acerca de la explicación hallada el fenómeno presentado:



Cuadro 1: *Trasvase gramatical en situaciones de contacto quechua-español*

En los casos analizados, el sujeto enunciador adopta una posición respecto de los dichos que reproduce, en directa relación con la “calidad” de la fuente. Los participantes introducidos en el discurso constituyen la fuente a la cual el emisor otorga un nivel de “confiabilidad” por lo que a los hechos reproducidos les atribuirá, a su vez, un determinado grado de facticidad y certidumbre, en relación con la responsabilidad que la fuente es susceptible de asumir desde los puntos de vista (PdV) expresados en la emisión (Nølke, 1994: 85).

Podemos resumir los usos de las formas verbales de la siguiente manera:

- El uso del PPL resulta una forma de distanciamiento, de relativización de la fuente o de la información transmitida.
- El uso del PPS enfatiza una mayor adhesión del enunciador frente al discurso citado.
- En todos los casos, las estrategias se sustentan por el significado básico de las formas en variación.

Los usos observados muestran un reaprovechamiento de los llamados tiempos verbales lo que pone de manifiesto que los morfemas, a los que se les atribuye una función de marcación netamente temporal, adquieren a través de su manipulación discursiva, un peso pragmático significativo por el cual el valor temporal pierde relevancia comunicativa en favor del valor pragmático-aspectual (Speranza, 2014).

CONCLUSIONES

Nuestra investigación nos ha permitido verificar la composición lingüística heterogénea de los grupos sociales con los que estamos trabajando en los partidos de Moreno y de La Plata. Los sujetos que integran nuestro análisis son hablantes que poseen como lengua de origen el español en convivencia con otra lengua originaria, el guaraní y el quechua, en un número relevante de casos. Esta particularidad centra la cuestión en el contacto de lenguas como fenómeno de convergencia de sistemas lingüísticos capaces de generar rasgos dialectales propios y en nuestro caso, en la conformación de la variedad correspondiente al español hablado en el conurbano bonaerense.

Los usos estandarizados del lenguaje requieren de un conocimiento específico que, en la mayor parte de los casos, se adquiere a través de las instituciones educativas. Los géneros conceptuales que se leen y escriben en Nivel Secundario, como productos altamente codificados, hacen parte del repertorio de producciones discursivas que el alumno debe reconocer y utilizar. Sin embargo, como hemos mencionado, el proceso de adquisición de estos textos se ve atravesado por diferentes factores que se suman al desempeño lingüístico específico del sujeto, entre ellos la variedad de lengua que el sujeto maneja.

Este estado de situación debe ser contemplado como componente de la trayectoria educativa de los alumnos puesto que su abordaje contribuirá a evitar el fracaso en su desempeño como lectores y escritores en el aula. De aquí nuestra preocupación por el adecuado

tratamiento del tema en el complejo proceso de adquisición de la variedad estándar en la escuela.

El análisis de los fenómenos de variación lingüística resulta un aporte a los estudios de la gramática en uso. Los estudios de distintas variedades de una misma lengua constituyen una aproximación a estos fenómenos que nos ofrecen herramientas para explicar los usos hallados en el lenguaje tal como aparecen en las distintas situaciones comunicativas reales.

El trabajo en el aula con miembros de comunidades en contacto con otras lenguas requiere de un análisis que dé cuenta de esta realidad y una reflexión sobre la diversidad de los alumnos, las adecuaciones curriculares en la planificación de las clases de español y el desarrollo de estrategias que contribuyan a una mejora general en la enseñanza.

Nuestra propuesta pretende contribuir al debate en los espacios de formación sobre la relevancia y actualidad de la problemática sobre la diversidad lingüística y cultural entre los alumnos del profesorado de Lengua y Literatura. La transferencia de este conocimiento al alumno en formación brindará un marco de referencia para revisar los fundamentos teóricos de la interculturalidad, la enseñanza del español y la reflexión sobre sus prácticas.

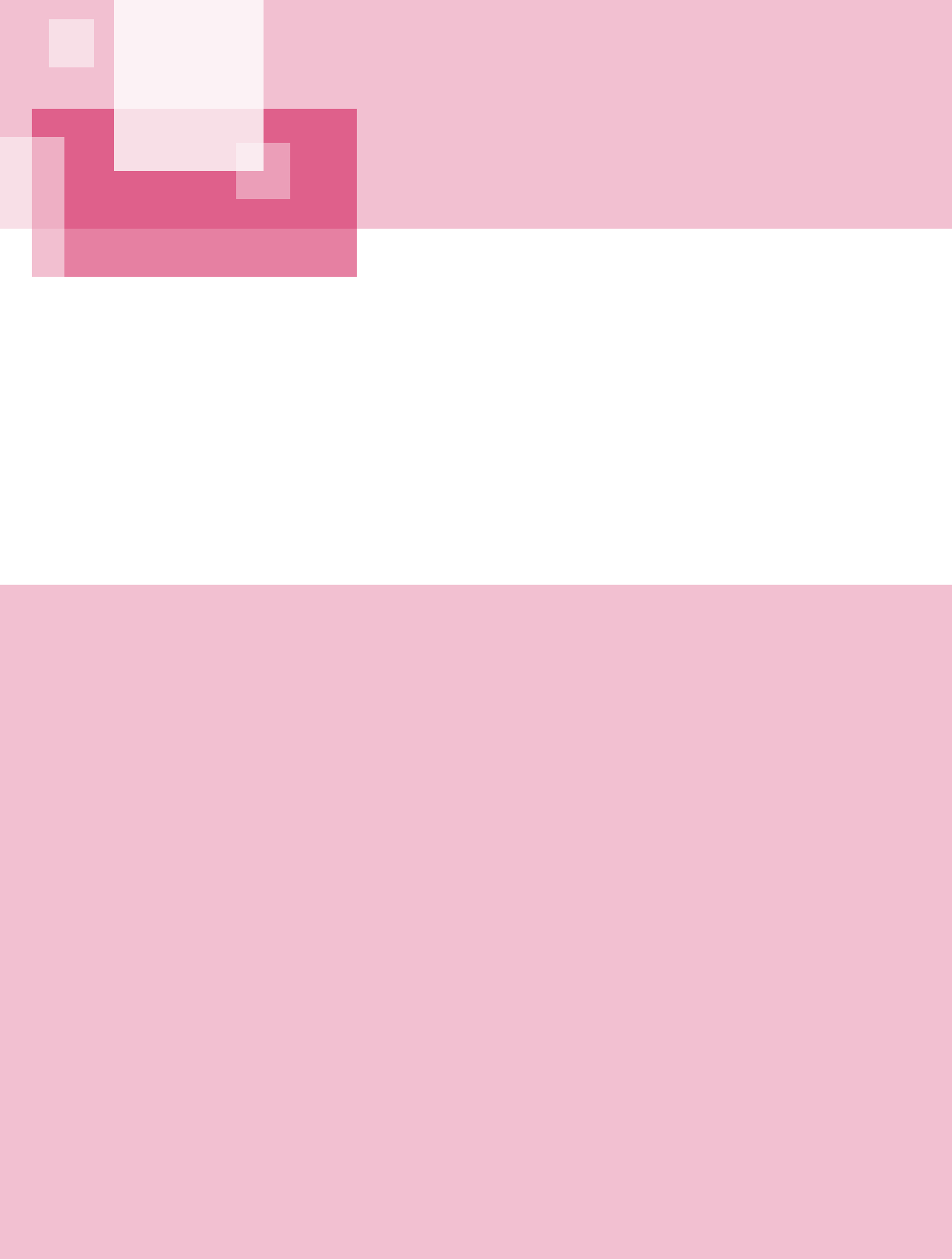
La realidad a la que nos enfrentamos compromete a las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires como instituciones insertas en este contexto y nos enfrenta a una problemática que no posee aún el reconocimiento deseado en el marco del panorama educativo actual. Es por ello que resulta imprescindible encontrar métodos tendientes a fomentar, en la formación docente, la interrelación entre currículo y realidad social, así como desarrollar espacios para la investigación tendientes a la formación de futuros docentes fuertemente consustanciados con la realidad cultural y lingüística de las actuales poblaciones escolares así como con el desarrollo de una actitud creativa y proactiva tendiente a una sociedad más inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOUX, E. y otros (2009).** *Pasajes. Escuela Media-enseñanza Superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- CALVO PÉREZ, J. (1993).** *Gramática y pragmática del quechua cuzqueño*. Perú: Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, Á. (1999).** “El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*”. En I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II, pp. 3061-3128. Madrid: Espasa Calpe.
- CERRÓN PALOMINO, R. (1987).** *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- DORIAN, N. (1982).** “Defining the speech community to include its working margins”. En S. ROMAINE (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Londres: Edward Arnold.
- FERNÁNDEZ, G. (2008).** *Interculturalidad en la Escuela Media: la alternancia preposicional como estrategia discursiva en sujetos en contacto quichua/quechua-español*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: IES “Dr. J. V. González”. Inédita.
- GARCÍA, E. (1985).** “Shifting variation”. En *Lingua*, (67). Elsevier, pp. 189-224.
- GARCÍA, E. (1995).** “Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas”. En K. ZIMMERMANN (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, pp. 51-72. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- HYMES, D. (1993).** “¿Qué es la etnografía?”. En H. M. VELASCO MAILLO; F. J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- HYMES, D. (2002).** “Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social”. En L. GOLLUSCIO (comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, pp. 55-90. Buenos Aires: EUDEBA.
- JULIANO, D. (1998).** “Universal/particular: un falso dilema”. En R. BAYARDO y M. LACARRIEU (comps.), *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: CICCUS.
- MARTÍNEZ, A. (2010).** “Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos”. En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)* (15). Madrid: Iberoamericana/Vervuert, pp. 9-31.
- MARTÍNEZ, A. (coord.), SPERANZA, A. y FERNÁNDEZ, G. (2009).** *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía.

- MARTÍNEZ, A. y SPERANZA, A. (2009).** “¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque”. En *Lingüística* (21) N° 1, ALFAL.
- MARTÍNEZ, A., SPERANZA, A. y FERNÁNDEZ, G. (2006).** “Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires”. En *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*. Valencia: Universitat de València.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008).** *Documento para la discusión. Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires.
- NØLKE, H. (1994).** “La dilution linguistique des responsabilités. Essai de description polyphonique des marqueurs évidentiels ‘il semble que’ et ‘el paraît que’”. *Langue Française*, 102: Les sources du savoir. Larousse, pp. 84-94.
- PAGLIARO, M. (2012).** “La diversidad cultural en la escuela” En: A. SPERANZA (coord.); G. FERNÁNDEZ y M. PAGLIARO, *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.
- ROJO, G. y VEIGA, A. (1999).** “El tiempo verbal. Los tiempos simples”. En I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II, pp. 2867-2934. Madrid: Espasa Calpe.
- ROMAINE, S. (1996).** *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- SANTAMARÍA SANTIGOSA, A. (2004).** “La alfabetización de personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces”. En J. A. CASTORINA y S. DUBROVSKY (comps.), *Psicología, cultura y educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SPERANZA, A. (2005).** *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: IES “Dr. J. V. González”. Inédita.
- SPERANZA, A. (2006).** “Estrategias evidenciales en castellano: análisis de una variedad del castellano en contacto con el quechua”. En *Tópicos del Seminario* Universidad de Puebla, México, pp. 111-140.
- SPERANZA, A. (2007).** “El uso variable de tiempos del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural”. En *Signo y Seña*, N° 18, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp. 209-227.
- SPERANZA, A. (2010).** “Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas”. En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 15. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, pp. 89-105.

- SPERANZA, A. (2012).** “La variación lingüística en situaciones de contacto de lenguas: un aporte para el estudio de la evidencialidad en el español americano”. En P. DANKELL; V. FERNÁNDEZ MALLAT; J. C. GODENZZI, y S. PFÄNDER (eds.), *Neue Romania*, 41: El español de los Andes: estrategias cognitivas en interacciones situadas. Berlín: Lincom Europa, pp. 121-140.
- SPERANZA, A. (2014).** *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana.
- SPERANZA, A. (coord.); FERNÁNDEZ, G. y PAGLIARO, M. (2012).** *Identidades lingüísticas y culturales en contexto educativos*. Buenos Aires: Imprex.
- SPERANZA, A. y PAGLIARO, M. (2015).** “Reflexiones sobre la diversidad lingüística y cultural en el conurbano bonaerense”. En *Revista de Políticas Sociales*, a. 1, N° 2, invierno. Centro de Estudios de Políticas Sociales del Departamento de Humanidades y Ciencias.
- WOLCOTT, H. F. (1993).** “Sobre la intención etnográfica”. En H. M. VELASCO MAILLO; F. J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.





SECCIÓN III

LA DIVERSIDAD COMO OBJETO DE LA FORMACIÓN DOCENTE





RELACIONES ENTRE FAMILIAS DE SECTORES POPULARES Y ESCUELA PRIMARIA EN TUNUYÁN, MENDOZA

María Magdalena TOSONI

magdalenatosoni@yahoo.com.ar

María Victoria ROUSSELLE

victoriarousselle@yahoo.com.ar

Fernando Javier ABDALA

fernandoabdala79@gmail.com

María Elena MAIDANA

mariaelenamaidana12@gmail.com

Instituto Superior IES T-004 Normal
“Gral. Toribio de Luzuriaga”
Tunuyán, Mendoza

RESUMEN

Este artículo se propone describir la participación de los padres de sectores populares en la escuela. Forma parte de la investigación Las familias de sectores populares y sus relaciones con la escuela. El caso de una institución educativa urbano marginal de la ciudad de Tunuyán, Mendoza (INFD Convocatoria 2013, Proyecto N° 2054) realizada durante los años 2014 y 2015 en el Instituto de Educación Superior IES T-004 Normal “Gral. Toribio de Luzuriaga”, de Tunuyán, Mendoza.

La estrategia metodológica seguida fue el estudio de caso. Se eligió una escuela de Nivel Primario de la ciudad de Tunuyán, cuya matrícula provenía de barrios surgidos del proceso de erradicación de villas inestables. Los procedimientos y las técnicas utilizadas fueron: análisis estadístico de información institucional, observación participante y entrevistas abierta a padres que concurrían al establecimiento y a aquellos que no asistían habitualmente.

En este artículo se presentan los resultados sobre la participación de las familias en la escuela: el compromiso con sus hijos como motivación, los conflictos con otros padres como obstáculo, la asistencia a reuniones vinculada a estrategias de reproducción y las relaciones con los docentes basadas en la reciprocidad. Se destacan otras maneras de intervenir: dar consejos a los chicos y acompañarlos en actividades extraescolares.

Palabras clave: Escuela - Familia - Participación de los padres - Clase social



INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, las relaciones de las familias con la escuela se reconfiguraron en el marco de la Ley de Educación Nacional¹ (Cerletti, 2012, 2014). El Estado transfirió obligaciones a los padres de sectores populares a través de las políticas educativas y sociales,² y, al mismo tiempo, estos construyeron nuevas demandas y sentidos sobre la escolarización de sus hijos en un contexto de empobrecimiento.³ Como consecuencia, en el día a día escolar surgen tensiones y conflictos entre docentes y padres. Por un lado, los maestros esperan que los padres acompañen a los niños y consideran su ausencia como un problema, debido a que interpretan sus prácticas desde parámetros naturalizados (Cerletti, 2010). Por otro lado, algunos padres de sectores populares demandan calidad educativa y disciplina, mientras otros requieren alimentación y cuidado (Noel, 2011).

En la actualidad, existen una serie de estudios etnográficos que describen las prácticas y representaciones de las familias de sectores populares en relación con la escuela. Rúa (2010) advierte que los familiares se apropian de conocimientos significativos, entretejen vínculos y construyen marcos de referencia compartidos en las reuniones institucionales. Cerletti

1- La Ley N° 26.206/2006 de Educación Nacional estableció que el Estado Nacional y las jurisdicciones tienen la responsabilidad de proveer educación con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

2- La Ley N° 26.759/2012 de Cooperadoras Escolares reconoció su participación en estas como parte del ejercicio de la ciudadanía en las escuelas. La Resolución N° 239/2014 del Consejo Federal de Educación propone la participación de los padres en los Consejos Escolares. Plan Federal de Educación Obligatoria y Formación Docente CFE Resol. N°188/12) propone desarrollar los Centros de Actividades Infantiles (CAI) para fortalecer el vínculo familia – escuela. Asimismo, el Programa Asignación Universal por Hijo exige a los padres la asistencia escolar de los niños y niñas como condición para la percepción de un subsidio monetario.

3- Para observar el deterioro de las condiciones de vida de las clases bajas o populares en los últimos años consultar Salvia (2016).

(2014) reconoce que los padres ensayan prácticas de seguimiento y evaluación diferentes a las pautadas por la institución. Santillán (2010, 2011) identifica “otras maneras de intervenir” en la escolarización: las charlas en la puerta del establecimiento, los esfuerzos por asegurar la asistencia de los hijos a la escuela, la reorganización de estrategias de supervivencia para suplir la fuerza de trabajo infantil, las quejas por las inasistencias de los docentes y la evitación de establecimientos educativos.

En pocas palabras, la participación de los padres de sectores populares abarca prácticas reglamentadas por la institución e iniciativas propias. Por lo cual, es necesario avanzar en el conocimiento de la multiplicidad de significados que las familias atribuyen a las instancias formales, identificar sus intervenciones no reguladas y explorar su alcance. En este sentido, el objetivo de este artículo es describir la participación de las familias de sectores populares en la Escuela Primaria, en particular, comprender sus prácticas y sus interpretaciones sobre la educación de sus hijos considerando sus condiciones de vida, sus estrategias familiares y sus trayectorias socioeducativas.

Este trabajo forma parte de una investigación de mayor alcance denominada *Las familias de sectores populares y sus relaciones con la escuela. El caso de una institución educativa urbano marginal de la ciudad de Tunuyán, Mendoza* (INFD Convocatoria 2013, N° 2054) realizada durante los años 2014 y 2015 en el Instituto de Educación Superior IES T-004 Normal “Gral. Toribio de Luzuriaga”, de Tunuyán, Mendoza.⁴ Esta surgió a partir de encuentros de capacitación docente en instituciones educativas de la ciudad de Tunuyán, caracterizadas como urbano marginales por la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza. En dichas reuniones, escuchamos quejas de los maestros por la escasa participación de los padres. Estos comentarios motivaron nuestro interés por estudiar las prácticas y apreciaciones de las familias sobre la escuela y sus maneras de intervenir en la escolarización de sus hijos.

En los barrios de la periferia de la ciudad de Tunuyán habitan familias de sectores populares. Estas se caracterizan por el empleo temporario en fincas o galpones de empaque, bajos ingresos, educación primaria incompleta y por la estigmatización producto de su origen inmigrante. En este artículo abordaremos de manera específica: ¿En qué actividades escolares participan estas familias? ¿Cómo interpretan sus vínculos con la escuela? ¿Cuáles son sus maneras de intervenir? ¿Cómo se articulan sus prácticas de intervención en la institución escolar con sus estrategias familiares, sus trayectorias sociales y los recursos económicos y culturales que poseen?

4- La investigación fue dirigida por la Dra. María Magdalena Tosoni y de esta participaron los profesores María Victoria Rousselle y Fernando Javier Abdala. También formaron parte de esta las estudiantes María Elena Maidana y Adriana Paula Granados.

Con este trabajo, buscamos contribuir al debate sobre las relaciones familias y escuelas ampliando el inventario de las iniciativas de los padres no pautadas por la institución. En la actualidad, existen estudios sobre los sectores populares y la escuela en el conurbano bonaerense y en grandes ciudades, por lo cual, esperamos, con este artículo, favorecer su conocimiento en ciudades intermedias del interior, donde para sobrevivir estos grupos combinan actividades económicas rurales y urbanas .

METODOLOGÍA

La estrategia metodológica seguida fue el estudio de caso (Neiman y Quaranda, 2007), porque nos interesaba estudiar las intervenciones de los padres en la escuela y los sentidos que le otorgan a estas actividades. A fin de focalizar en los sectores populares, elegimos una escuela ubicada en las afueras de la ciudad de Tunuyán que recibía alumnos de barrios que surgieron como resultado del proceso de erradicación de villas inestables por parte del Instituto Provincial de la Vivienda durante la década de 2000 y de asentamientos irregulares recientes. Recurrimos a procedimientos cuantitativos para analizar la información sobre las familias disponible en la institución y utilizamos procedimientos cualitativos para relevar e interpretar las prácticas y discursos de los padres sobre la educación de sus hijos.

En una primera etapa, durante el mes de mayo de 2014, consultamos la documentación institucional. De manera específica, la encuesta realizada por los docentes del Centro de Actividades Infantiles (CAI) y los libros de actas de 2013 y 2014. Confeccionamos una base de datos en el programa SPSS para procesar los datos de 140 encuestas. En las filas colocamos el nombre y el número de familia y en las columnas los datos vinculados a la escolaridad, la ocupación y el estado civil del padre y de la madre, la composición del grupo familiar, la cantidad de hijos mayores de 18 y menores de 18 años, las condiciones de la vivienda, las opiniones sobre la función de la escuela y la disciplina, la disponibilidad para participar de charlas, y si percibían AUH o Salario Familiar. Estas variables, que habían sido establecidas por los docentes del CAI, nos sirvieron para reconocer diferencias entre las familias. Realizamos un tratamiento estadístico de los datos: calculamos frecuencias de niveles de instrucción, ocupaciones, conformación del grupo familiar y zonas de procedencia de los alumnos. Esto nos permitió dimensionar los capitales económicos y culturales de las familias y delimitar las diferentes zonas de procedencia. Además, fotografiamos 200 páginas de las actas labradas durante el 2013 y 2014.

En una segunda etapa, realizamos entrevistas abiertas a una muestra de oportunidad (Guber, 2011) de padres que concurrían a la escuela y de aquellos que no lo hacían.

Comenzamos nuestro trabajo de campo en junio de 2014, visitamos la escuela un sábado durante el funcionamiento del CAI y charlamos con la coordinadora. Luego, recorrimos los barrios acompañando a las maestras comunitarias. Los sábados siguientes, fuimos por nuestra cuenta a los barrios de procedencia de los alumnos e hicimos seis entrevistas individuales y una grupal. Desde nuestra perspectiva, era importante no sólo registrar conversaciones o entrevistas, sino observar lo que hacen los padres, por lo cual, aprovechamos la visitas a los domicilios para ver sus condiciones de vida.

Durante los meses de agosto, setiembre y octubre de 2014 concurrimos a las reuniones de padres convocadas por los docentes en el marco del Proyecto Institucional. Luego realizamos una entrevista grupal y entrevistas a tres madres de manera individual. Participamos del Festejo de las Familias y realizamos diez entrevistas. Utilizamos las visitas a la institución y la participación en actividades escolares para registrar comentarios y prácticas de los padres. Realizamos un total de 21 entrevistas a padres, dos de ellas grupales. Entre noviembre y diciembre de 2014 transcribimos las entrevistas y las notas de campo de las observaciones realizadas durante las visitas a los domicilios, en las reuniones de padres y en el Festejo de las Familias.

En la tercera etapa, confeccionamos un corpus con la transcripción de las entrevistas, las notas de campo, las fotos de las actas escolares de 2013 y 2014. Para realizar el análisis de contenido utilizamos el Programa Atlas ti 6.0, fuimos leyendo las entrevistas y las actas, y precisamos ochenta y cinco códigos teniendo en cuenta: capitales culturales y trayectorias sociales de las familias, expectativas y apreciaciones sobre la institución escolar, prácticas de participación pautadas por la escuela e iniciativas propias. Posteriormente, reunimos los párrafos de las entrevistas y las imágenes de las fotografías de las actas seleccionadas según cada código. Por último, releímos las preguntas de investigación, los antecedentes y los párrafos reunidos según los códigos (Taylor y Bodgan, 1987). Esto nos permitió elaborar categorías más específicas sobre las maneras de intervenir de los padres en la educación de sus hijos organizadas desde la escuela y surgidas a partir de su propia iniciativa. En las primeras, reconocimos asistencia a eventos, reuniones y participación en proyectos institucionales. Dentro de las segundas, identificamos asistencia a la escuela debido a situaciones particulares: peleas entre niños, dificultades de aprendizaje, conflictos con los docentes y situaciones problemáticas como inasistencias reiteradas, robos, maltrato familiar. Por último, interpretamos las diferentes prácticas de intervención de los padres en la escuela atendiendo a sus estrategias familiares y condiciones de vida.

En una cuarta etapa, redactamos el informe de la investigación. En este artículo, retomamos una parte de este a fin de presentar los sentidos que los padres otorgan a su relación con la escuela, su participación en proyectos institucionales, las otras formas de intervenir en la educación de sus hijos y sus prácticas educativas en relación con sus estrategias laborales, de cuidado y religiosas.

RESULTADOS

LAS FAMILIAS, SUS CONDICIONES DE VIDA Y LOCALIZACIÓN

La ciudad de Tunuyán es la cabecera del Departamento del mismo nombre, tiene más de 25.000 habitantes y está localizada a 80 kilómetros de la ciudad de Mendoza. Si bien, en este municipio la actividad económica agrícola creció en los últimos 25 años impulsada por la inversión extranjera directa en la vitivinicultura, su mercado de trabajo se caracteriza por la escasa demanda de mano de obra calificada, la transitoriedad de la inserción laboral y los bajos niveles de ingresos (Fabio y Neiman, 2010). Por lo cual, la mayoría de la población trabajadora se dedica a actividades de subsistencia en la construcción, a servicios personales, empleos temporarios en las fincas o en los galpones de empaque, fábricas de conservas, etc.

De un total de 140 encuestas realizadas por los docentes del CAI, 53 no tenían consignada la ocupación del padre de familia. En las 87 fichas restantes: 36 eran jornaleros u obreros rurales (41%), 7 eran albañiles (8%), 6 eran changarines (6%) y 6 eran trabajadores temporarios en galpones de frutas (6%). En 105 encuestas, consignaron la ocupación de la madre: 74 eran amas de casa (el 70%), 7 eran empleadas domésticas (6%), 5 eran jornaleras en fincas (5%) y 4 eran empleadas de transporte (4%). Respecto al nivel de instrucción alcanzado por el padre: el 27% no completó la Primaria, el 35% completó la Primaria, el 8% completó la Secundaria, el 3% completó el Nivel Superior y el 25% no respondió esta pregunta. Respecto al nivel de instrucción alcanzado por las madres: el 27% no terminó la Primaria, el 52% completó la Primaria, el 13% completó la Secundaria, el 2% completó el Nivel Superior y el 6% no contestó esta pregunta. De un total de 140 familias encuestadas, 93 dijeron estar percibiendo Salario Familiar o Asignación Universal por Hijo (AUH) o pensiones (66%) y 47 dijeron no percibir ninguno de estos aportes (33%). En resumen, las familias que enviaban a sus hijos a la escuela estudiada se ubicaban en las posiciones más bajas de la estructura social por el tipo de ocupación predominante, porque disponían de bajo capital cultural (la mitad concluyó el Nivel Primario) y un treinta por ciento no terminó dicho Nivel.

A fin de reconocer las desigualdades de las familias en cuanto al acceso a servicios y tipos de vivienda, delimitamos áreas relativamente homogéneas en la periferia urbana de la ciudad de Tunuyán. Así, distinguimos cuatro áreas de procedencia de las familias.⁵ *Zona 1*: comprendía los alrededores de la escuela, la ocupación del terreno fue a través de loteos o construcción por parte del Instituto Provincial de la Vivienda (IPV) durante la década de 1980 y principios de 1990. *Zona 2*: abarcaba barrios cuyo proceso consistió en la compra de lotes en terrenos baratos y construcción por cooperativa o de manera individual, por ejemplo, en el Barrio La Sidrera en los últimos años se instalaron asentamientos irregulares sobre la calle Delgado. *Zona 3*: incluía la calle 25 de noviembre, el asentamiento Los Ceibos y el Barrio UEFA, donde coexistían casas construidas de manera individual a partir de la compra de lotes, asentamientos irregulares conformados en los últimos diez años y un barrio construido por el IPV para erradicar el asentamiento Medina. *Zona 4*: comprendía las calles Calderón, el asentamiento La Tablada, el Barrio 26 de enero y el Barrio La Tablada construidos por el IPV para la erradicación de la villa inestable Los Módulos en la década de 2000. De un total de 140 encuestas, 36 familias (26%) vivían en la *Zona 1*, 29 familias (21%) habitaban en la *Zona 2*, 30 familias (21%) residían en la *Zona 3*, 32 familias (23%) estaban en la *Zona 4* y 13 familias (9%) no contestaron. Es decir, que más de la mitad de las familias estudiadas provenía de villas inestables o barrios construidos para su erradicación (*Zonas 3 y 4*).

EL COMPROMISO CON LOS HIJOS COMO MOTIVO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Algunos padres entrevistados señalaron que participan en las actividades propuestas por la escuela por el compromiso que tienen con sus hijos.

Mary tenía 31 años, completó la Secundaria e hizo algunos años en el Nivel Superior, vivía con su madre, su esposo y sus dos hijos en el Barrio La Tablada (*Zona 4*). Ella destacó el acompañamiento incondicional a sus hijos:

Yo estoy permanente con mis hijos, si tienen algún problema o en los actos. Si ellos participan en los actos, yo participo con ellos, si tengo que salir con ellos salgo, si tengo que bailar con uno de ellos, yo lo hago. Todas esas cosas, yo estoy muy pendiente de ellos y de la escuela, yo los traigo a la escuela, y si me tengo que quedar, me quedo, y

5- La delimitación de zonas estuvo a cargo de Adriana Paula Granados.

si hay algún momento que haya un acto, que haya que colaborar, estoy. (Entrevista N° 7, entrevista grupal a madres, 16 de setiembre)

Por otro lado, las entrevistadas interpretaban la ausencia de las madres en la escuela como falta de compromiso con los hijos. Así, Ana, quien tenía 29 años, vivía el Barrio Los Ceibos (un asentamiento irregular de la *Zona 3*) y sus dos niños concurrían a la escuela, afirmó:

Y si, no sé, es mi opinión, yo pienso que no le dan al niño el lugar que tiene que tener, no le dan el lugar al niño. Que la madre vaya y se presente en la escuela, que vaya y firme un papel, que vaya alguna reunión. Hay madres que no lo hacen, es como que no interesara el niño. Porque siempre que hay reunión siempre estamos las mismas. (Entrevista N° 9, entrevista grupal en Barrio Los Ceibos)

Para las madres entrevistadas, la participación en la escuela constituía una obligación con sus hijos, no con la institución. Desde esta perspectiva, distinguían distintos tipos de madres.

Yamila tenía 28 años, estaba casada, tenía seis hijos, era ama de casa y vivía en el Barrio Los Ceibos (villa inestable ubicada en la *Zona 3*). Ella señaló:

Es verdad que hay madres, madres y madres. Hay diferentes clases de madres, unas, por ejemplo, porque trabajan, sabés que trabajan por temporadas, por lo menos le podés tener un poco de consideración. Hay otras que son demasiado cómodas, como que les da lo mismo, bañate vos, cambiate vos, el que va a la escuela sos vos, por eso te digo que hay madres, madres y madres. (Entrevista N° 9, entrevista grupal en Barrio Los Ceibos)

Según la entrevistada, el trabajo fuera del hogar era lo único que podía justificar la falta de acompañamiento de las madres a sus hijos. Además, subrayaba que las mujeres debían arreglarse y vestirse mejor para ir a la escuela. Este esfuerzo se entendía por las condiciones del barrio que habitaban, ya que sus viviendas no disponían de agua potable.

LA RELACIÓN CON LOS OTROS PADRES Y DOCENTES COMO MOTIVO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Algunas madres señalaron que no participan en las reuniones en la escuela porque había peleas con otras y que si volvían era porque habían mejorado sus relaciones.

Gabi tenía 27 años, completó la Primaria, tenía cuatro hijos, los dos más grandes en la escuela. Su esposo trabajaba en una papelería y vivían en La Tablada (barrio construido en la Zona 4 para erradicar la villa inestable del mismo nombre). Así relató su experiencia:

Yo le comenté a la maestra y se ve que la maestra habló un poco con ella (otra madre). Y esta mamá, que era así media egoísta, media rebajadora, ella cambió totalmente. Ahora ella ha cambiado en las reuniones. Así que la maestra le habló y cambiaron las cosas, por lo menos ahora. Las otras madres se fueron, se ve que por la misma situación, pero conmigo cambió un poco, y siempre y cuando siga así voy a ir. (Entrevista N° 11, Gabi)

La entrevistada destacó el papel ocupado por la docente en la resolución de los conflictos entre las madres. Además, remarcó que su participación en algunas actividades era la manera de devolverle a la docente la ayuda recibida. Gabi tuvo a principios del año 2014 dos intentos de suicidio, pero pudo salir adelante. Ella entendía que la ayuda de la maestra fue fundamental, por lo cual, participó en el Encuentro de las Familias:

Yo participé en la obra de teatro porque era un compromiso que tenía con la señora Caren, porque la señora Caren me ha apoyado un montonazo, entonces yo no la quería defraudar a ella, tampoco a mi hija. No le quería fallar a la señora Caren. (Entrevista N° 11, Gabi)

De los dichos de Gabi se desprende que la obligación que sentía era con la maestra, así como, su participación en el grupo de padres también aparecía mediada por la docente.

En contraposición, una madre entrevistada señaló que no concurría a la escuela porque se había peleado con los docentes. Es el caso de Lidia, que hizo hasta tercer grado, vive en el Barrio 26 de enero (barrio surgido de la erradicación de una villa inestable en la Zona 4) junto a su hijo de 12 años y su hija de 34 y los dos hijos de esta, de 11 y 7 años. Los tres niños de edad escolar asistían a la escuela. Lidia tenía la tenencia de sus nietos. Ella tenía un kiosco en su casa. En la entrevista comentó:

Lidia: La vez que voy a la escuela es para tener problemas.

Entrevistador: ¿Por qué?

Lidia: Como ser, ahora, tendría que haber ido yo este lunes, porque nos cayó la asistente social, porque yo tengo la tenencia provisoria de estos niños. Ella (la asistente social) me dijo que en la escuela habían denunciado que esta niña (señalando a su nieta) va sucia. Porque, bueno, yo no le puedo decir está sucia, si va con los ojos pintados y las

uñas pintadas. Entonces yo le dije: me ofende mucho que la maestra diga que las niñas van sucias. (Entrevista N° 6, Lidia y su hija)

En pocas palabras, las madres entrevistadas se relacionaban con la escuela por un compromiso con sus hijos o con los docentes, y en algunas oportunidades, no concurrían por conflictos que entablaban con estos últimos. Es decir, que su participación en la escuela se basaba en vínculos personalizados.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN PROYECTOS INSTITUCIONALES

En la escuela estudiada en el marco de esta investigación, los docentes habían propuesto un proyecto para generar un espacio de reflexión, expresión y comunicación con las familias. De este espacio participaban diez padres, quienes asistían regularmente a las reuniones los días martes y habían organizado algunas actividades.

Eli tenía 37 años, estaba casada, su marido era jubilado, tenían tres hijos, la menor asistía a la escuela, residían en la *Zona 1*. Ella estaba muy contenta con el grupo y sobre este decía:

Es muy lindo, todas colaboramos. Hemos hecho la feria de ropas, también todas hemos traído ropa, hemos conseguido ropa cada una. Por intermedio de cada una, hicimos feria de ropas. Este martes no lo hicimos, por lo de la fiesta, pero sí todos los martes se está haciendo feria de ropas. (Entrevista N° 1, Eli y Enrique)

Patricia tenía 25 años, era empleada doméstica y su esposo era mecánico, residían en el Barrio El Rosedal, en la *Zona 1*, sus dos hijos asistían a la escuela. Para ella la reunión de los martes era un espacio de reconocimiento y de ayuda mutua:

Con las mamás que tenemos, compartimos todo y ayudamos a la escuela. Yo espero que siga así, que no seamos menos mamás, que sigamos así como estamos y que vengan más papás, las mamás que vengan. Si los padres no pueden venir, que vengan las madres, las mamás siempre tienen un lugarcito para poder salir de la casa, que no digan que no tienen un lugar porque tienen un lugar para salir de la casa, tienen una hora, si es una hora lo que tenemos que estar acá. (Entrevista N° 7, posterior a la reunión de padres del 16 de setiembre de 2014)

Este grupo de padres participó activamente del Festejo del Día de las Familias haciéndose cargo de la venta de comidas y bebidas y de la representación de una obra de teatro.

La fiesta se desarrolló en las instalaciones de la escuela en el mes de octubre de 2014. En el patio interno del establecimiento habían colocado un escenario, una pantalla gigante y unas cien sillas, divididas por un pasillo. Sobre la pantalla, había un afiche con el dibujo de una familia compuesta por un padre de corbata, una mujer con pelo ondulado, un nene y una nena (rubios), acompañado por la frase “la familia es el mejor lugar para vivir”. La representación teatral giraba en torno al tema del matrimonio. En el primer acto, dos jóvenes se enamoraban y como desenlace el hombre le pedía casamiento a la mujer. En el segundo acto, se representaba el casamiento. Los integrantes del elenco bailaban el vals “La Familia” interpretado por el dúo Pimpinela. El contenido de la obra contrastaba con las condiciones de vida de las madres que actuaban, ya que en las entrevistas estas habían señalado ser jefas de hogar y comentado haber experimentado situaciones de separación y sufrido violencia de género. Por otro lado, el argumento teatral elegido reforzaba las nociones tradicionales de la familia como producto del amor romántico.

LAS “OTRAS MANERAS DE INTERVENIR” DE LOS PADRES EN LA ESCUELA Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

En este apartado haremos foco en “otras formas de intervenir” que tienen las familias de sectores populares en la escolarización de sus hijos. Una manera que señalan es “darles recomendaciones sobre cómo actuar en la escuela”. Los padres relatan las sugerencias que les dan a los niños con respecto a alguna situación conflictiva.

Stella tenía 41 años, era casada y tenía tres hijos, el menor iba a la escuela estudiada, su esposo era albañil y vivían en La Tablada (barrio surgido de la erradicación de la villa del mismo nombre en la *Zona 4*). Ella contó:

Le hablé a mi hijo y le dije que esas cosas (rayar un libro) no las tiene que hacer porque es una falta de respeto a la señorita, para los compañeros. Y le digo: aparte que está mal rayar un libro, aparte esas cosas acá no las aprendés, y aparte son cosas de grandes. Hasta ahora no he tenido más quejas. (Entrevista N° 5, Stella)

Otra manera de intervenir en la escolarización de sus hijos señalada por los padres es “tenerlos cortitos en la casa” cuando presentan una mala nota o participaron de una pelea con los compañeros. También interpretan como una forma de participación en la escuela “asistir cada vez que los llaman a reuniones”.

Por otro lado, los padres planteaban que su compromiso con la educación de los hijos se extendía a la realización de las actividades fuera de la escuela.

Roberto tenía 26 años, era trabajador rural y su hija asistía a la Sala de 5 años de la escuela, vivía junto a su familia en el Barrio La Tablada. Él comentó:

Yo quiero lo mejor para mi hija, que esté en un ballet, que participe en una cosa que sea útil para ella. Los días jueves mi señora la lleva a folklore, a mí me gusta, yo no le hago, pero me gusta todo lo que es folklore. (Entrevista N° 18, Roberto)

Si bien, la misma institución ofrecía apoyo escolar en contra turno a través del CAI para los niños con bajo rendimiento, un padre buscó una maestra particular para que ayudara a su hijo con las tareas. En el acta N° 124 pudimos leer: “Se hace presente el señor Pablo Pérez para retirar las actividades de su hijo, porque el niño está siendo preparado por una maestra particular”.

Por último, en una oportunidad, los padres propusieron realizar un piquete como forma de reclamar a las autoridades municipales. Esta manera de intervenir en la educación de sus hijos surgió del descontento por las condiciones edilicias de la escuela, ya que los niños llevaban varios días sin poder ir a clases por una pérdida de gas: “al no recibir respuesta de parte de las autoridades municipales los mismos (los padres) decidieron cortar la calle y realizar un piquete como forma de reclamo” (Acta N° 71). “Pero el piquete no fue realizado porque los directivos de la institución tomaron la decisión de pedir aulas en otra institución para no perder más días de clases”. (Acta N° 72).

En síntesis, si bien existe una forma pautada por la institución de participación de los padres encontramos “otras maneras de intervenir” en la escolarización de sus hijos que estos consideran importantes: darles consejos, controlarlos en la casa, concurrir a la institución cuando son convocados por los docentes, buscarles maestra particular, llevarlos a actividades recreativas o artísticas o reclamar al Municipio a través de un piquete.

CONDICIONES DE VIDA, ESTRATEGIAS FAMILIARES Y PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Hasta aquí, indicamos las condiciones de vida de las familias, y de manera particular, la edad, el nivel de instrucción, la ocupación y el lugar de residencia de los entrevistados porque estas dimensiones influyen en los sentidos y en las “otras formas de intervención” en la escolarización de sus hijos.

A continuación, a fin de comprender su participación en las actividades pautadas por la escuela, abordamos estas prácticas como parte del conjunto de estrategias laborales, educativas y de cuidado que desarrolla el grupo familiar para acceder y conservar recursos económicos, culturales y simbólicos (Gutiérrez, 2009).

Las madres entrevistadas narraron diferentes maneras de combinar el esfuerzo de los integrantes de sus familias en el mercado laboral en el cuidado de los niños y en las actividades escolares.

Vanina tenía 28 años, tres hijos, la mayor estaba en primer grado, vivía en un asentamiento irregular sobre la calle Delgado (*Zona 2*), su marido trabajaba en el estacionamiento medido de la Municipalidad. Ella comentaba que su esposo no participaba de las reuniones de los días martes porque trabaja:

El otro día le comentaba a mi marido de la reunión, y él me dice que tenía ganas de venir, yo le decía que hay un solo papá que viene. “Pero Gorda [...]” Lo que pasa es que si él va a la reunión después va a llegar tarde a su trabajo y va a perder el presentismo. Así que no puede ir a la reunión. (Entrevista N° 7, entrevista grupal del 16 de setiembre)

En las familias estudiadas, las mujeres eran las encargadas de ir a la escuela, ellas disponían de tiempo para asistir a reuniones mientras sus esposos trabajaban. Por otro lado, muchas de las madres, que declaraban ser “amas de casa”, trabajaban en los galpones de empaque de fruta en el mes de diciembre. Esto les restaba tiempo para participar de las actividades propuestas por los docentes según relataron algunas entrevistadas:

Fuimos a entregarles el CD con las fotos y la filmación de la Fiesta del Día de las Familias y le preguntamos a la docente por las señoras que participaban de la reunión de los martes. La maestra nos comentó que habían dejado de ir los martes porque habían empezado a trabajar en los galpones de empaque. (Nota de campo, miércoles 3 de diciembre de 2014)

Las actividades organizadas por la institución, como las reuniones de los martes, se llevaban a cabo en horario escolar, por lo cual la asistencia de las madres estaba condicionada por sus prácticas laborales. Cuando estas ingresaban a trabajar en los galpones de empaque ya no iban a la escuela.

En algunas familias entrevistadas, la madre dedicaba todo su tiempo al cuidado de los niños pequeños, por lo cual su participación en las reuniones organizadas por la escuela

dependía de la colaboración de una mujer que pudiera reemplazarla. Sobre este punto, Gabi, una de las madres entrevistada, comentó :

Lo que pasa es que se me complica con los nenes más chiquitos que no puedo ir a la tarde (se refiere a la reunión de los martes), a la siesta, porque no tengo nadie que me los cuide. Mi hermana trabaja y no puede. (Entrevista N° 11)

La entrevistada relató cómo las prácticas de cuidado de los niños estaban sólo a su cargo, y de recibir colaboración, era de parte de su hermana. Es decir, que su participación en las actividades pautadas por la institución estaba condicionada por la ayuda que recibía de otra mujer, que forma parte de su familia ampliada.

Dos madres que asistían a la reunión de los martes, organizada por la escuela, el fin de semana concurrían a una comunidad religiosa. Ellas señalaron que, los sábados, no acompañaban a sus hijos a las actividades del CAI porque participan en una iglesia evangélica:

Vanina: No, mis hijos no vienen al CAI, yo soy maestra bíblica en la Iglesia, entonces justo en ese horario yo estoy en la Iglesia con los niños. Entonces, yo traerla no puedo, no puedo tampoco venirla a buscar después de la seis de la tarde.

Entrevistador: ¿Y tu hija viene al CAI los sábados?

Vanessa: No, no porque nosotros vamos a una iglesia y ella va a una escolita dominical y va los sábados, y justo en el horario del CAI ella tiene la escolita. (Entrevista N° 7)

Las entrevistadas señalaron que la prioridad el día sábado era concurrir a la Iglesia. Vanina, como maestra bíblica, ocupaba un lugar de jerarquía y responsabilidad, por lo cual entendía que su obligación era concurrir a su comunidad religiosa. Así, en algunos momentos, las madres debían optar entre las actividades religiosas y educativas.

En síntesis, la participación de los padres de sectores populares en las instancias pautadas por la escuela era una de las tantas prácticas que realizaban para mejorar sus condiciones de vida, por lo cual, su asistencia o ausencia a las reuniones adquiriría sentido en el marco del conjunto de acciones que llevaban a cabo los grupos familiares para mantenerse.

CONCLUSIONES

Como señalamos al inicio de este artículo, en el marco de la reconfiguración de la relación entre las familias y la escuela, la participación pautada por la institución y las “otras

maneras de intervenir” de los padres de sectores populares ha sido abordada por diferentes autores. Consideramos que los resultados de nuestra investigación aportan nuevos elementos para la discusión. Cerletti (2010) observó en su trabajo de campo que las madres tenían un papel central en la escolarización de sus hijos, no sólo para los docentes, sino para ellas mismas. Coincidimos con su planteo sobre la vigencia de la función educativa asignada a la mujer por nuestra cultura. Pero a partir de nuestras entrevistas advertimos que las madres de sectores populares interpretan las obligaciones con sus hijos y la participación en la escuela como una experiencia propia, no como un mandato impuesto. Las mujeres concurren a los actos escolares y se involucran en estos porque de esta forma consolidan su vínculo con los niños. Por otro lado, advertimos que la participación de las madres en instancias pautadas por la escuela se basa en relaciones personales: llevarse bien con las otras madres o recibir ayuda de los/las docentes. Este hallazgo coincide con la observación de Santillán (2011) sobre las relaciones de los padres de sectores populares con los coordinadores de un centro de apoyo escolar barrial. De modo que las expectativas de ayuda mutua y las obligaciones recíprocas tienen lugar en ámbitos no formales y también en la escuela.

Acordamos con Rúa (2010), quien afirma que los familiares de los alumnos resignifican las instancias de participación convocadas por la escuela. En nuestra investigación pudimos observar cómo los padres se reapropiaron de la reunión propuesta por el Proyecto Institucional, organizando un ropero comunitario. Por otro lado, advertimos que en estos espacios formales, como señala Santillán (2011), ellos interpretan sus prácticas desde categorías legitimadas por la institución escolar. Así, en la obra de teatro realizada por los padres, notamos cómo el tema del casamiento producto del amor romántico reforzaba las nociones de familia tradicional. En pocas palabras, los padres adaptan las reuniones propuestas por la escuela a sus necesidades, pero a través de su participación en instancias formales o eventos escolares, en algunas oportunidades, refuerzan formas de interpretación legítimas sobre la familia y sus responsabilidades.

Los estudios etnográficos (Cerletti, 2014; Santillán, 2010 y 2011) describen prácticas de los padres que rebasan las pautas de participación escolar: consultas sobre el rendimiento escolar de sus hijos interceptando a los maestros en la vereda, la elección de escuela, la búsqueda de apoyos escolares barriales, entre otras. En esta investigación reconocimos, también, “otras formas de intervención”. Observamos que las madres dan recomendaciones a los niños para enfrentar situaciones conflictivas en la escuela, les exigen el cumplimiento de las tareas en las casas, aunque ellas no los puedan ayudar, y concurren al establecimiento educativo cuando son convocadas por los docentes. Además, ellas interpretan que contribuyen a

la educación de sus hijos llevándolos a practicar danza y a recibir apoyo escolar. Asimismo, la forma de reclamar por la educación que proponen los padres, cuando ven que peligra el dictado de clases, aparece asociada a prácticas propias de los sectores populares, como son los piquetes para llamar la atención de las autoridades municipales.

En este artículo, entendimos que la participación de los padres en actividades propuestas por la escuela forma parte de las estrategias del grupo familiar, que combina prácticas de cuidado, laborales y religiosas a fin de mejorar sus condiciones de vida. Santillán (2011) considera que los sectores populares se apropian de nociones legítimas sobre la familia y la educación infantil en las comunidades religiosas, las cuales reafirman las propuestas por la institución escolar. Por nuestra parte, coincidimos con la autora en la existencia de una articulación de sentidos religiosos y escolares en torno a la responsabilidad de los padres sobre sus hijos. Pero reconocimos, que en algunos momentos, la participación en ámbitos diferentes condiciona a las familias a elegir entre prácticas religiosas y escolares.

Finalmente, nuestros resultados muestran la distancia entre la “la alianza de las familias con la escuela” propuesta por los discursos que acompañan las políticas educativas para el Nivel Primario y la complejidad de las relaciones de los padres con la institución escolar. Este trabajo pretende sumarse a las investigaciones etnográficas que dan cuenta de las diferentes maneras de participar de los padres con el fin de contribuir al conocimiento de los procesos de inclusión educativa de la población más pobre de nuestro país. Esperamos que sirva para desnaturalizar la noción de participación, poner en entredicho la categoría de “familias indiferentes” y visibilizar las prácticas y formas intervenir de los padres de los sectores populares, que, muchas veces, no coinciden con las expectativas de los docentes y funcionarios públicos.

BIBLIOGRAFÍA

- CERLETTI, L. (2010).** “‘Uno piensa que lo maternal está...’: sobre las ‘madres’ y la escolarización infantil”. En M. NEUFELD, L. SINISI y A. THISTED, *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social: investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- CERLETTI, L. (2012).** “‘Familias’ y ‘participación’: un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional”. En *Propuesta Educativa* (37), Año 21, Jun. 2012, Vol 1, Buenos Aires: FLACSO, pp. 69-77.
- CERLETTI, L. (2014).** *Familias y escuela. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- FABIO, J. y NEIMAN, M. (2010).** “Precariedad en los mercados de trabajo rurales. Agricultura y familias en el Valle de Uco”. En M. BUSSO y P. PÉREZ, *La corrosión del trabajo. Estudios sobre informalidad y precariedad laboral*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GUBER, R. (2011).** *La Etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GUTIÉRREZ, A. B. (2009).** “Educación y reproducción social: El abordaje de las estrategias escolares en el marco de un análisis relacional de la pobreza”. En Autores Varios, *Seminario internacional, Bourdieu, educación y pedagogía*. Bogotá: Idep.
- NEIMAN, G. y QUARANDA, G. (2007).** “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En I. VASILACHIS, *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- NOEL, G. (2011).** *Cotidianeidad escolar, violencia y conflicto*. Buenos Aires: Formación Docente Continua.
- RÚA, M. (2010).** “De recursos y saberes: reflexiones en torno a los ‘usos’ de los conocimientos escolares en una ‘reunión de padres’”. En M. NEUFELD, L. SINISI y A. THISTED, *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social: investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- SALVIA, A. (2016).** *Tiempo de balance: deudas sociales. Necesidad de atender las demandas del desarrollo humano con mayor equidad*. Buenos Aires: Educa.
- SANTILLÁN, L. (2010).** *Las familias en la escuela*. Serie *Explora Pedagogía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- SANTILLÁN, L. (2011).** *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad.* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987).** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

FORMACIÓN INICIAL Y DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Víctor Omar JEREZ

omarjerez@hotmail.com

Ariel BURGOS

arielobur@yahoo.com.ar

Elina Eugenia CADENA

elinacadena@yahoo.com.ar

Fernando Ezequiel ARIAS

ezequielarias5619@gmail.com

Natalia Valeria LEÓN

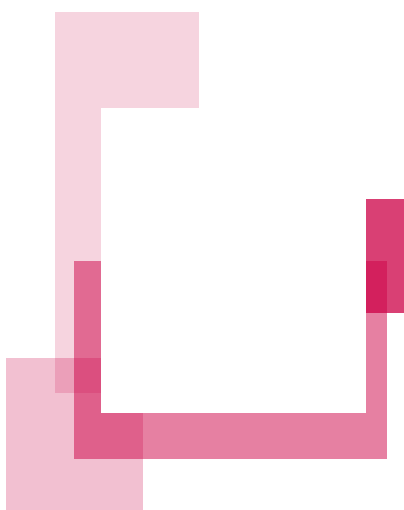
adriaran@hotmail.com

IES N° 9 “Juana Azurduy”
San Pedro de Jujuy, Jujuy

RESUMEN

El presente trabajo se propone analizar las representaciones sobre diversidad de los docentes formadores de formadores de la carrera de Profesorado para la Educación Primaria, particularmente las que poseen los profesores que tienen a cargo Unidades Curriculares del Campo de la Formación General. Entre los interrogantes que guían la investigación se pueden mencionar *¿Cómo se expresan la diversidad sociocultural y la cultura en la formación inicial del docente del Nivel Primario?* y *¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes del Nivel Superior sobre la diversidad cultural?* El estudio tiene como objetivo identificar las vinculaciones que se construyen en el Nivel Superior entre las representaciones sociales y el tratamiento de la diversidad sociocultural en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria. La investigación se realiza desde el enfoque etnográfico empleando técnicas cualitativas en la recolección de datos. Entre las conclusiones se puede enunciar que en la construcción de las representaciones de los docentes de Nivel Superior intervienen las experiencias de vida y profesionales, prácticas educativas, posiciones ideológicas y políticas, aspectos que diversifican las prácticas de enseñanza y el tratamiento de la diversidad en las aulas del Nivel Superior.

Palabras clave: Diversidad - Cultura - Formación inicial - Representaciones



PROBLEMA E INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La educación superior ocupa un lugar central en la agenda de la política educativa, más aún si se piensa que a partir de las modificaciones, reformas y ajustes que se realicen en ella se generan cambios en las prácticas educativas. Se asume que, para mejorar la calidad educativa, uno de sus ejes centrales es la formación docente, así como también las condiciones edilicias, los recursos materiales, las condiciones económicas de la población, la capacitación y actualización docente, etc.

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, dentro de los fines y objetivos de la política educativa nacional se establece, en el artículo 11, inciso d, “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”. En este sentido, dentro de la política educativa se establece como un aspecto central el respeto a la diversidad cultural como base para fortalecer la identidad nacional. Con respecto a la formación docente, se valora en la formación del futuro docente el vínculo con la cultura, y en el artículo 71 de la Ley de Educación Nacional se señala:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

Si bien el marco normativo de los servicios educativos postula la construcción de una sociedad más justa que sea inclusiva de los sectores más postergados, equitativa y respetuosa de la diversidad social y étnica de la población, se observan en estudios anteriores discontinuidades respecto de los principios normativos en las prácticas escolares de Nivel Primario. Se reconoce en el docente de Nivel Primario ciertas limitaciones al momento de intervenir en los procesos de enseñanza en contextos escolares donde participan alumnos que provienen de comunidades originarias. En estos contextos escolares se presentan rupturas entre los contenidos escolares y la cultura de los alumnos, así como también se observan limitaciones al momento de resignificar nociones, conceptos, representaciones sobre la cultura, la diversidad y la diversidad sociocultural supuestamente construidas desde la formación inicial como en las ofertas de capacitación docente. Desde la perspectiva del docente, cultura es toda actividad de las personas; esto es algo que siempre les sucede a los otros, nunca se vincula con lo propio; esta se entiende materializada sólo a través del carnaval, de la religiosidad, es decir, desde aspectos que tienen que ver más con cuestiones tradicionales, con cuestiones exóticas y especialmente vinculadas a los pueblos originarios (Jerez, 2011).

Esta situación lleva a reflexionar sobre la formación inicial de los docentes, considerando la educación como practica social que se encuentra en permanente construcción, no es estática ni cerrada y la formación inicial del docente como un espacio donde se sientan las bases del educador puesto que allí se abordan concepciones, saberes teórico-prácticos de la profesión y de los contextos donde ella se desarrolla. Estudiar las relaciones que se establecen entre la formación inicial y la diversidad sociocultural implica analizar las representaciones sociales que los formadores de formadores construyen y poseen sobre la diversidad sociocultural.

El presente trabajo analiza las representaciones que tienen sobre la cultura y la diversidad cultural los docentes del Nivel Superior, particularmente los que están a cargo de Espacios Curriculares del Campo de Formación General de la carrera de Profesorado para la Educación Primaria. Se trata de dirimir cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes del Nivel Superior sobre la diversidad cultural y cómo son y cómo se construyen las representaciones sociales que tienen los docentes del Nivel Superior sobre la diversidad cultural.

En este sentido se plantearon como objetivos analizar y describir las representaciones sociales que tienen los docentes del Nivel Superior sobre la diversidad sociocultural; dirimir cómo se construyen dichas representaciones e indagar mediante qué estrategias se enseña la diversidad sociocultural en el Profesorado de Educación Primaria.

Se supone que las representaciones sobre diversidad de los docentes formadores de formadores se van construyendo a través de la trayectoria formativa, educativa y de vida y adquieren características distintivas y particulares con relación al tratamiento de la diversidad.

FUENTES UTILIZADAS Y LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El tipo de diseño de investigación es explicativo puesto que intenta estudiar aspectos internos, de significado de los docentes del Nivel Superior y explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da. La investigación se realizó con enfoque etnográfico, con énfasis en la aplicación de técnicas cualitativas, teniendo en cuenta la lógica dialéctica a la cual refiere Achilli (2000). Esta lógica supone el reconocimiento de la complejidad del mundo social, de sus múltiples facetas y contradicciones:

[...] reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una “dialéctica relacional” con las experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos. (Achilli, 2000: 20).

Las fuentes de información fueron los sujetos de los cuales se relevó información en forma oral y también se emplearon fuentes documentales. Las entrevistas, que pueden ser definidas como una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetos específicos (Oxman, 1998), fueron abiertas, estructuradas y semi estructuradas; con observación participante y no participante. El uso de la observación participante permitió, como señalan Goetz y Le Compte (1988), contemplar la actividad de los sujetos, escuchar sus conversaciones, e interactuar con ellos.

Además de entrevistas individuales, en un primer momento se seleccionaron como herramienta de trabajo las entrevistas grupales, que en ocasiones permiten que los sujetos expresen más abiertamente cuestiones silenciadas que se manifiestan en el encuentro grupal como resultado de la identificación. Acevedo postula que en estos encuentros también pueden aflorar conflictos y debates que constituyen una fuente de información acerca de las diferentes formas de pensar y de sentir. Sin embargo, en la puesta en marcha del proceso de recolección de datos, se observó la pertinencia de las entrevistas individuales al momento de analizar cuestiones personales y profesionales, y se desestimó continuar con las entrevistas grupales.

Las fuentes documentales permitieron tomar conocimiento de escritos oficiales y públicos sobre la formación del docente y la diversidad, para lo cual se emplearon las propuestas de cátedra del año en curso y el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Jujuy.

ANÁLISIS EMPÍRICO FUNDAMENTADO

Análisis documental

Se partió de la lectura de los documentos oficiales, desde un nivel macro considerando el Diseño Curricular de la Carrera de Profesorado de Educación Primaria aprobado mediante Resolución Provincial N° 4272 el 27 de marzo de 2009, representativo del currículo oficial que da cuenta de los contenidos, la estructura curricular, los espacios curriculares y los principios formativos. En este documento se identificó toda aquella información que se vincula con las categorías de diversidad sociocultural, interculturalidad e identidad, con el fin de establecer relaciones con las propuestas de cátedra de los docentes, considerando que el documento es producto de las políticas educativas vigentes en el marco de dos leyes educativas centrales para el Nivel Superior: la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Superior N° 24.521.

Vinculaciones entre el diseño curricular y las propuestas de cátedra

En relación con la formación docente, el diseño curricular provincial como marco normativo y organizador de la currícula oficial valora y refiere explícitamente a la diversidad sociocultural en la medida en que vincula la formación docente con el contexto, la cultura y el reconocimiento de la pluralidad. Señala la posibilidad de aportar a la construcción de una ciudadanía más justa a partir de una convivencia ciudadana intercultural. Dentro de los contenidos de los Espacios Curriculares del Campo de la Formación General y del Campo de la Práctica se pueden reconocer vinculaciones y referencias explícitas a la formación docente y su relación con la diversidad cultural, la cultura y la identidad cultural, en las mismas palabras, o similares, que en los contenidos propuestos para las unidades curriculares de Pedagogía, Psicología Educacional, Filosofía, Análisis de las Instituciones Educativas, Sociología de la Educación, Ética Profesional Docente, Problemática Contemporánea de la Educación Primaria, Taller II “El rol docente en diversos contextos escolares” e Investigación en Contextos Diversos (Diseño Curricular de la carrera de Profesorado de Educación Primaria. Res. Prov. N° 4272/09).

Por otro lado se reconocen entre los campos de formación del profesorado el de “Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio culturales diferentes” (Res. CFE 24/07, anexo: 10). Este campo está compuesto por espacios curriculares donde se

tratan temas referidos a la diversidad cultural y social, a las características particulares de los alumnos y el contexto social de donde provienen.

En el siguiente cuadro se detallan las unidades curriculares y los contenidos vinculados a cultura, identidad cultural, multiculturalidad, diversidad cultural identificados a través de la lectura y observación en las propuestas de cátedra 2012.

Año	División	Espacio Curricular	Formato Pedagógico	Año	Carga horaria	Contenidos
1º	3ª	Pedagogía	Asignatura	2012	4	Relaciones de la Pedagogía con otras ciencias: Filosofía, Biología, Psicología, Sociología y Culturología.
1º	1ª 2ª 3ª	Psicología Educacional	Asignatura	2012	6	El aprendizaje y los múltiples contextos.
1º	1ª 2ª 3ª	Problemática contemporánea de la Educación Primaria	Taller	2012	4	La escuela ante la diversidad. La práctica docente en los plurigrados y la atención a la diversidad. Interculturalidad Bilingüe.
1º	2ª	Investigación en entornos Diversos	Trabajo de campo	2012	4	La educación intercultural: un camino hacia la igualdad de oportunidades.
1º	3ª	Sujeto de la Educación Primaria	Asignatura	2012	4	Diversidad y desigualdades.
2º	1ª 2ª	El rol docente en diferentes contextos	Taller	2012	4	La diversidad en el contexto regional y su influencia en la construcción del rol docente.
3º	1ª 2ª	Sociología de la Educación	Materia	2012	4	Capital cultural y escuela.
4º	1ª	Educación Sexual Integral	Seminario Taller	2012	3	Unidad 1: Interculturalidad, Diversidad y encuentro. Unidad 2: Dimensiones de la Educación sexual. Dimensión socio cultural.
4º	1ª	Sistematización de Experiencias	Taller	2012	4	Práctica docente y diversidad socio cultural: el trabajo docente en contextos de pobreza urbana-Escuela y práctica docente intercultural.
4º	1ª 2ª	Ética profesional docente	Asignatura	2012	3	El docente como profesional de la enseñanza, como trabajador de la cultura y como pedagogo.

Cuadro N° 1. Contenidos vinculados a la diversidad sociocultural en las propuestas de cátedra 2012.

Es necesario destacar que el Profesorado para la Educación Primaria en el año 2012 en el IES N° 9 cuenta con 3 divisiones en su primer año y 2 divisiones de 2º a 4º año, en un primer análisis se observa una disidencia entre el currículo prescripto para la formación docente, en el Diseño Curricular Provincial se reconocen 9 unidades curriculares en las que se explicitan contenidos vinculados al tema de estudio. A partir del análisis de las propuestas de cátedra se pueden identificar y coinciden en 7 propuestas de cátedra la explicitación del tratamiento de los contenidos relacionados con diversidad cultural, cultura e identidad en sus unidades curriculares.

Aspectos de Relación	Diseño curricular provincial	Propuestas de cátedra
Coincidencias	Pedagogía, Psicología Educacional, Sociología de la Educación, Ética Profesional Docente, Problemática Contemporánea de la Educación Primaria, Taller II “El rol docente en diversos contextos escolares”, Investigación en Contextos Diversos.	
Disidencias	Filosofía, Análisis de las Instituciones Educativas	Ausencia
	Ausencia	Sujeto de la Educación Primaria, Educación Sexual Integral, Sistematización de Experiencias

Cuadro N°2. Unidades curriculares y diversidad sociocultural, cultura e identidad.

Como disidencias se pueden mencionar que los contenidos expuestos en el diseño curricular están ausentes en dos propuestas de cátedra del año lectivo de la carrera del Profesorado para la Educación Primaria. Sin embargo, se pueden hallar explícitos en unidades curriculares como Sujeto de la Educación Primaria, Educación Sexual Integral y Sistematización de Experiencias, mientras que están ausentes en los contenidos sugeridos para estas unidades curriculares en el diseño curricular provincial. Estas disidencias y continuidades señalan la complejidad de la practica educativa y de la educación en general.

En un segundo análisis se pueden reconocer disparidades en el currículo prescripto de la propuesta de cátedra de la formación docente del Profesorado para la Educación Primaria en tanto hay contenidos que no están presentes en todas las propuestas de cátedra de los docentes que tienen a su cargo las mismas unidades curriculares en otras divisiones.

En una primera lectura que relacione la Ley de Educación Nacional y el Diseño Curricular se pueden reconocer los siguientes puntos en común:

1. Reconocimiento del derecho a la educación de las comunidades de pueblos originarios.
2. La Educación intercultural bilingüe como un derecho.
3. Educación Superior en, por y para la diversidad sociocultural.

En el análisis de texto realizado sobre todas las propuestas de cátedra del año 2012 se pudieron identificar seis puntos en común que refieren al tratamiento de la diversidad sociocultural, cultura y etnicidad:

1. Escuela y rol docente ante la diversidad.
2. Diversidad y desigualdades.
3. Interculturalidad.
4. La Educación Intercultural Bilingüe como un camino hacia la igualdad de oportunidades.
5. Diversidad en el contexto regional.
6. Cultura.

La identificación de estos contenidos (citados tal cual se presentan en las propuestas de cátedra) permitieron diseñar interrogantes centrales en las entrevistas a los docentes a cargo de las unidades curriculares considerando los temas y los contenidos propuestos.

Análisis de entrevistas

Las entrevistas individuales facilitaron la expresión de los seis docentes de Formación General que participaron en la investigación y arrojaron datos que luego fueron categorizados con relación a la saturación de la información en las sucesivas respuestas del docente, dando cuenta de la significancia que esta tiene. A partir de la saturación de datos se delimitaron varias dimensiones de análisis que se detallan a continuación.

- **Fragilidad del conocimiento teórico y de fuentes referenciales sobre diversidad sociocultural.**

Algunas expresiones como “no recuerdo el autor [...]”, “ni el libro, pero es un capítulo completo” (Prof. N° 1), “no conozco los paradigmas yo solo doy el tema como un concepto

a aprender y relacionar en la práctica” (Prof. N° 2) dan cuenta de la fragilidad del conocimiento teórico, enfoques, corrientes y paradigmas sobre la diversidad sociocultural que se vienen desarrollando en los últimos años. La fragilidad también se relaciona con la falta de capacitación específica en la temática, los docentes entrevistados en su mayoría no recuerdan haber realizado un curso de capacitación relacionada con diversidad cultural específicamente, más bien aluden a la formación recibida en la universidad, a la formación permanente por iniciativa propia, al interés personal por profundizar sobre la temática e investigar en libros y distintas fuentes.

- **Relaciones entre teoría y práctica; propuestas de cátedra y prácticas educativas del Nivel Superior.**
- **La relevancia de la cultura o diversidad cultural en la formación docente.**

Respecto al abordaje en el aula de Nivel Superior de los contenidos sobre diversidad sociocultural algunos de los docentes expresan que “se abordaban superficialmente ya que son temas que los alumnos los trabajan en otras asignaturas o en la práctica” (Prof. N° 3). Un docente expresa que “en la práctica es donde los alumnos del profesorado toman conocimiento de la realidad social y cultural de los niños en las escuelas primarias” (Prof. N° 5).

Sobre las estrategias de enseñanza en el Nivel Superior, los docentes manifiestan que emplean estrategias de trabajo en el aula en el abordaje de los textos mediante guías de lecturas, trabajos prácticos de relación de contenidos, informes, observaciones escolares, entrevistas, trabajos de investigación, y expresan que “los abordajes se realizan, relacionando la teoría con la práctica y la realidad educativa” (Prof. N° 1). Esta ponderación de la práctica sobre la teoría condice con la superficialidad del conocimiento teórico que poseen los docentes.

- **Importancia de la trayectoria y de la experiencia docente.**

Entre los docentes que expresan el abordaje de los temas de diversidad cultural, cultura, etc., con mayor relevancia y conocimiento sobre el tema (dos docentes) se distingue en ellos una trayectoria educativa y un compromiso ético, político e ideológico con la profesión docente, puesto que participaron en distintos ámbitos como el gremio docente que nuclea educadores del nivel primario, cargos directivos, coordinadores de departamento en el IES N° 9, etc.

Esta visión relaciona la ideología, la política, el rol y el compromiso del docente en la educación de los niños, valora la importancia del contexto y la cultura en la educación de los niños, la identidad docente y los condicionamientos que atraviesa en las instituciones

escolares, así como la realidad social, cultural y socioeconómica de los alumnos que los limita en el acceso al conocimiento.

Se reconoce un componente ideológico que sustenta su posición en la formación de los docentes a la vez que valoran la necesidad de que el futuro docente se forme en contenidos relacionados con cultura, diversidad cultural y realice sus prácticas en la escuela para conocer las distintas realidades escolares y estar preparado para intervenir pedagógicamente en distintos contextos.

[...] estos contenidos no sirven al docente si se los aprende de memoria, ellos deben vivenciarlo en las escuelas, aquí mismo, en las aulas del profesorado de puede ver la diversidad, no solo cultural, racial, etnia, sino también la sexual, lingüística, si miramos bien, con fundamento, todo es diverso, lo sociocultural es un aspecto de la diversidad. (Prof. N° 5)

[...] en los distintos recorridos que tuve como educadora, antes gremialista, y en otros caminos, como docente la diversidad está presente, el problema es poder reconocerla o no y además cómo trabajar con la diversidad, muchos docentes se niegan a reconocerla por temor a no poder trabajar en y con la diversidad. (Prof. N° 6)

[...] es tan complejo, diversidad, igualdad, alteridad, interculturalidad, equidad, son nociones teóricas tan amplias, pero en las aulas las ves muy relacionadas, tenemos que lograr que nuestros alumnos las puedan reconocer, comprender sus relaciones y poder trabajar con ellas en el aula, trabajo que no es sencillo, por cierto. (Prof. N° 4)

- **Las representaciones sobre diversidad socio cultural del docente de educación superior como un constructo complejo.**

Con relación a qué significados le atribuyen a la diversidad sociocultural, los formadores de formadores expresan:

[...] diversidad sociocultural representa la variedad de expresiones sociales y culturales, políticas e ideológicas de una sociedad. (Prof. N° 2)

Diversidad tiene que ver con particularidades, con la diferencia que cada uno portamos y nos hace únicos y distintos respecto de otros. (Prof. N° 3)

[...] es la posibilidad de reconocer al otro, la alteridad con los mismos derechos, equidad, igualdad, en la escuela eso es difícil, las condiciones en las que viven los niños son totalmente distintas a las que se proponen en la escuela. (Prof. N° 5)

[...] que positivo que hoy hablemos de diversidad con el objeto de reconocerla y trabajar con ella, diversidad como igualdad, únicos en la variedad, las políticas educativas no están pensadas para la diversidad, la escuela desde sus inicios se fundó en la homogenización de la sociedad, esas matrices nos hacen tan difícil reconocerla. (Prof. N° 4)

Se asume que las representaciones sociales son un constructo complejo en la medida en que entran en juego en esta construcción distintos saberes, experiencias, concepciones, matrices, aprendizajes, ideologías, experiencia de vida personal y profesional, lo que comprende la formación permanente del docente de nivel superior. Las representaciones refieren a “conjunto de costumbres ideales, experiencias que comparten un grupo de personas [...] expresiones de la vida cotidiana [...] prácticas sociales ideológicas históricas socialmente construidas” (Prof. N° 6).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente proyecto se propuso identificar y describir de las representaciones sobre diversidad sociocultural que tienen los docentes del Profesorado para la Educación Primaria.

En la construcción de las representaciones sociales sobre diversidad intervienen la historia personal, la formación docente, los posicionamientos ideológicos y políticos que circulan en el medio educativo y social y la participación en distintos roles vinculados a la formación y a la carrera docente.

Los docentes de la carrera, al momento de abordar los temas de cultura o diversidad, por lo general son portadores y reproductores de un discurso actual que promulga la diversidad cultural, el respeto a la identidad, la etnicidad y la integración, pero que no se traduce en la formación teórica conceptual de los futuros docentes.

Como señalan Diker y Terigi (2008), la educación superior en sus inicios estaba orientada a “homogeneizar y tipificar a la formación de maestros, en orden al cumplimiento de los objetivos de integración nacional e inculcación de nuevos modelos sociales.” En aquellos tiempos se procuraba que el docente pudiera generar situaciones de enseñanza homogéneas y homogeneizadoras frente a la diversidad étnica, social y cultural. Actualmente estamos en presencia de un discurso y pensamiento político, educativo y social respetuoso de la diversidad amparado por la ley.

En el sentido en que planea Souto (2006), los docentes de nivel superior comprenden la formación docente de educación primaria como un campo problemático complejo, en el

que intervienen las dimensiones social, ideológica, política e histórica a la vez que reconocen la relevancia de la cultura y de la diversidad cultural en la formación de los futuros docentes como requisito necesario para la educación integral y formación profesional, un docente debe estar preparado para actuar y conocer las diversidades en las que se encuentran la escuela y los alumnos.

En el campo de la educación, las representaciones atraviesan las prácticas e interacciones de los sujetos. En este sentido, Moscovici (1979) recupera el saber cotidiano en el análisis de las representaciones sociales y las define como “una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”. Este autor considera que las representaciones sociales constituyen un marco (teórico, de saberes, de concepciones, ideológico, político) desde el cual se interpreta la realidad que nos rodea y se definen nuestras prácticas y vivencias. Esta teoría permite establecer relaciones entre el pensamiento y la acción del docente en el aula en los procesos de enseñanza y formación del profesorado.

Con relación a las representaciones de los docentes de nivel superior sobre diversidad cultural y cultura, se pueden identificar representaciones que tienen que ver más con el conocimiento cotidiano, de la experiencia del docente ausente de marcos teóricos referenciales que le permitan definirlo desde perspectivas o enfoques científicos dentro de las ciencias sociales. Estas representaciones se vinculan más con las experiencias de vida, del campo profesional y posiciones ideológicas, políticas de los docentes de nivel superior, lo cual permite reconocer una diversidad de representaciones sobre diversidad cultural, pero que en las prácticas formativas de los alumnos se presentan con la misma intensidad. Es así que a partir de las representaciones que los docentes tienen sobre estos temas se puede comprender el abordaje que realizan en cada unidad curricular. Como señala Jodelet (2011), las representaciones son guía de la práctica cotidiana y en el caso particular de la formación docente en diversidad.

REFLEXIONES FINALES

Actualmente se siguen reproduciendo en el Nivel Superior de formación del profesorado prácticas formativas que desconocen la diversidad o, en el mejor de los casos, la abordan de manera superficial, lo que da lugar a que permanezcan representaciones sobre diversidad cultural homogeneizadoras y etnocéntricas, de clasificación del éxito o fracaso escolar a partir de las características individuales.

En la formación del profesorado, la relevancia sobre los conocimientos de diversidad cultural y cultura son compartidos, aunque los modos de abordaje y los enfoques teóricos desde donde se los aborde son dispares.

Por otro lado, las representaciones sociales sobre diversidad cultural se construyen en relación con las experiencias de vida y profesional, las prácticas educativas de los docentes, a las que se pueden sumar las posiciones ideológicas y políticas que estos tengan y practiquen. Esto diversifica y particulariza aún más las prácticas de enseñanza y tratamiento de la diversidad en las aulas del Nivel Superior. En la mayoría de los casos, las expresiones de diversidad se remiten a la cultura, dejando de lado otras expresiones como las étnicas, raciales, de género, etc.

Entre las relaciones entre teoría y práctica todavía se puede observar un distanciamiento que por un lado se expresa en la necesidad de considerar la relevancia teórica de los temas de diversidad cultural y cultura y por el otro se observa el abordaje superficial de estos temas producto de un conocimiento frágil que tienen algunos docentes de Nivel Superior. Aunque este distanciamiento es expresión de una deuda del Nivel Superior que no logra vincular la formación teórica docente con la práctica educativa, como lo señalaron los docentes de Nivel Superior en su formación. Sin embargo, se observan algunos avances en los diseños curriculares actuales, en los que los alumnos desde primer año ingresan a observar en las escuelas.

Los aportes del presente trabajo permiten, por un lado, reflexionar y valorar el tratamiento de la diversidad cultural en el nivel superior desde paradigmas o enfoques teóricos propios del campo de las ciencias sociales que sirvan de fundamento al momento de tratarlos en el aula y poder discutir y reconocer la diversidad socio cultural dentro de las instituciones escolares y en el contexto de los alumnos del Nivel Primario desde un marco conceptual científico. Por otro lado, a partir de los resultados de la investigación se pueden analizar las propuestas de cátedra de los docentes de Nivel Superior y articular, discutir, contraargumentar, complejizar los contenidos y principios formativos de los diseños curriculares del Nivel Superior y la libertad de cátedra del docente como la necesidad de actualización de los mencionados documentos.

Los resultados nos remiten a la necesidad de generar espacios de capacitación que aborden la diversidad sociocultural desde enfoques teóricos propios de las ciencias sociales que permitan comprender la realidad diversa que se presenta en las aulas y en el contexto actual.

BIBLIOGRAFÍA

- DIKER, G. y TERIGI, F. (2008).** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- JODELET, D. (2011).** “Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación”. *Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, N° 21, junio.
- MOSCOVICI, S. (1979).** *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- OXMAN, C. (1998).** *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- SOUTO M. (2006).** “Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones”. *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, N° 1, Buenos Aires.
- ACHILLI, E. L.; GODOY, C. y LABORANTI, M. I. (2000).** *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE, M. D. (1988).** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- JEREZ, O. (2011).** “Los guaraníes y los procesos de vinculación: trabajo y educación una mirada sobre la situación de los guaraníes en San Pedro de Jujuy”. En *Identidad y etnicidad en las Yungas de la Argentina*. Salta: Purmamarka Ediciones.

OTROS DOCUMENTOS

- Diseño Curricular de la carrera de Profesorado de Educación Primaria*. Res. Prov. N° 4272/09. Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Resolución CFE N° 24/07. Anexo: Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.



HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS FORMATIVOS DIVERSOS

María Elvira GIMÉNEZ

melviz1141@hotmail.com

Fernando Gregorio OVANDO

instituto6011@yahoo.com.ar

María del Huerto HEREDIA ZAZZARINI

hueri23@hotmail.com

ISFD N° 6023 “Dr. Alfredo Loutaif”

San Ramón de la Nueva Orán
Orán, Provincia de Salta

RESUMEN

El presente artículo expone y reflexiona en torno a los resultados de un estudio, centrado en el tramo inicial del trayecto de las prácticas docentes en diferentes contextos formativos, que se llevó a cabo con la participación de docentes y estudiantes de los Institutos N° 6023 (Orán), 6023-01 (Isla de Cañas) y 6011 (Cnel. Juan Solá) de la provincia de Salta. El escenario de la investigación es una región de marcada diversidad sociocultural debido a la presencia de pueblos originarios.

La singularidad de la formación docente en el tramo inicial del trayecto de las prácticas en profesorados situados en contextos de formación diversos constituye el problema del estudio. En este sentido, la singularidad nos interpela sobre nuestra disposición y apertura a comprender los aprendizajes de los estudiantes en el tramo inicial de las prácticas en profesorados situados en contextos culturalmente diversos y con propuestas formativas para niveles diferentes: un Profesorado en Lengua para el Nivel Secundario y dos Profesorados en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe.

La pregunta central de la investigación es la siguiente: ¿qué relaciones singularizan las dinámicas de formación docente en el tramo inicial de las prácticas en profesorados situados en contextos culturalmente diversos?

Palabras clave: Formación docente intercultural - Prácticas docentes



INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es presentar y discutir los resultados de un estudio focalizado en el tramo inicial del trayecto de las prácticas docentes en diferentes contextos formativos, que se llevó cabo a instancia de un equipo de docentes y estudiantes de los Institutos N° 6023 (Orán), 6023-01 (Isla de Cañas) y 6011 (Cnel. Juan Solá) de la provincia de Salta. En los dos últimos casos, cabe aclarar, las Cajas Curriculares de los Planes de Estudio vigentes presentan el espacio de Prácticas Docentes en articulación con dos Talleres, a lo largo de los cuatro años de cada carrera, a cargo de una pareja pedagógica.

El escenario de la investigación es una región de marcada diversidad sociocultural por tratarse de un espacio donde históricamente han interactuado, no sin conflictos y tensiones, grupos sociales, entre ellos pueblos originarios que han hecho de este territorio el de mayor diversidad étnica y lingüística del país.

La singularidad de la formación docente en el tramo inicial del trayecto de las prácticas en profesorados situados en contextos de formación diversos constituye el problema del estudio. El interrogante central de la investigación puede expresarse de la siguiente manera: ¿qué relaciones singularizan las dinámicas de formación docente en el tramo inicial de las prácticas en profesorados situados en contextos culturalmente diversos? De él se derivan las siguientes preguntas que orientaron el estudio: 1°) ¿qué modalidades de colaboración entre los institutos, las escuelas asociadas y los entornos comunitarios definen los procesos de gestión institucional y formación docente?; 2°) ¿qué capacidades y competencias promueven formadores y coformadores en los estudiantes que transitan el tramo inicial de las prácticas docentes en los diferentes contextos de desempeño?

Los hallazgos del estudio, como así también las reflexiones que proponemos en torno a los desafíos que debe afrontar la formación docente intercultural, podrían tener derivaciones importantes tanto para las prácticas docentes de los institutos e instituciones asociadas que participaron del estudio, como para los institutos de formación docente y comunidades de prácticas de las instituciones asociadas situadas en otros contextos de formación.

MARCO CONCEPTUAL

Elena Achilli, investigadora interesada en temas de formación y práctica docente en contextos de diversidad sociocultural, entiende que la formación docente es un “proceso en el que se articulan prácticas de enseñanzas y de aprendizajes orientadas a la configuración de sujetos docentes, enseñantes” (2008, 125). Con relación a la práctica docente, retoma la tradicional diferenciación que se hace respecto a la práctica pedagógica, entendiendo que esta última, se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente y estudiante, y se configura en torno al trabajo con los conocimientos. Mientras que la noción de práctica docente trasciende a aquella al implicar además un conjunto de actividades, interacciones y relaciones constitutivas del campo laboral del sujeto maestro o profesor que desarrolla en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.

Acentuando el carácter sociohistórico y la politicidad de la formación docente, Liston y Zeichner consideran a ésta como un proceso, un espacio de prácticas sociales contradictorias y como sitios de intensas políticas culturales donde conviven las formas clásicas de transmisión y socialización con otras alternativas que contrarían, desafían o recrean a aquellas (Liston y Zeichner, 1997, citado en Rigal y otros, 2011, 2).

En este punto es necesario señalar que la formación docente y la práctica docente son categorías que, si bien revisten identidad conceptual propia, se entrelazan y complementan. Podría decirse que resulta imposible pensar la formación docente sin anclaje en prácticas docentes en tanto prácticas sociales situadas, como tampoco es factible desarrollar buenas prácticas sin una formación docente sólida que la respalde. Así, la formación en las prácticas docentes constituye un proceso gradual y permanente, orientado a desarrollar en los estudiantes en formación las siguientes capacidades: la de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos; la de reflexión; la de toma de decisiones y tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (Davini, 2015).

La práctica docente, en este marco, no es un apéndice de la formación brindada en el ámbito del instituto; por el contrario, este espacio es un elemento consustancial a la formación docente, pues incluye las instituciones de pertenencia de los co-formadores, lo cual lleva a preocuparnos por los modos de colaboración en el proceso de relación de ambas instituciones formativas.

María Fernanda Foresi (2012), al analizar la relación de los institutos superiores de formación docente con las escuelas asociadas, retoma los cuatro modelos posibles de vinculación desarrollados por Marcelo García y Esteban García, a saber:

- Modelo de yuxtaposición: entiende que se aprende a enseñar observando cómo enseñan los profesores y posteriormente imitándolos. Se impone una yuxtaposición: la teoría es previa a la práctica, la cual es pensada como aplicación. La hegemonía en el dispositivo es de los formadores y se delega en la buena voluntad del profesor coformador la tarea que alcanzase a realizar.
- Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor: el proceso de enseñar está determinado por la preocupación en el dominio de destrezas y competencias docentes. Hay una imposición del modelo que se considera óptimo sin participación de la escuela asociada.
- Modelo de disonancia crítica: el instituto formador trata de promover el desarrollo de una actitud crítica cuando se analizan las prácticas de la enseñanza de las escuelas, por lo que los practicantes y residentes realizan autoanálisis o supervisión de compañeros. Pero en este proceso no participan los coformadores, los cuales ignoran los análisis que se hacen de las prácticas, logrando de este modo, restar impactos en lo concerniente al desarrollo profesional.
- Modelo de resonancia colaborativa: la formación como problema y responsabilidad compartida. Entiende que se aprende a enseñar a lo largo de todo un recorrido, en diferentes contextos. Para ello, es imprescindible una cultura de colaboración, una relación equilibrada entre formadores y coformadores. Los saberes de todos los profesores involucrados son igualmente importantes.

Para la autora esta última forma de vinculación sería la más constructiva dado que la formación docente es una tarea y una responsabilidad compartida entre profesores formadores y coformadores. “El trabajo de ambos es una actividad docente desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos formativos de los futuros docentes. Ninguna de las tareas puede constituir actividades que involucren teoría absoluta o práctica

exclusiva, y en ningún caso, se pueden monopolizar ni los saberes contruidos a partir de la realidad empírica ni los saberes referidos a las teorías científicas” (Foresi, 2012: 254).

Ahora bien, a partir de una serie de hechos ocurridos tanto en Europa como en Latinoamérica (la presencia de gitanos y de un importante contingente de alumnos inmigrantes en el viejo mundo, la emergencia étnica o la visibilización de la diversidad sociocultural en el contexto latinoamericano) se ha comenzado a pensar en la necesidad de formar docentes para la interculturalidad y la paz o en formar perfiles docentes para una educación intercultural o intercultural bilingüe. Los estudiosos de esta temática plantean que, si bien un cambio en el modelo de formación del profesorado no garantiza por sí solo la concreción de una educación que atienda la diversidad sociocultural, sin ese cambio no es posible desarrollar una educación a la vez igualitaria y sensible a las diferencias lingüísticas y culturales de los educandos.

De esta manera, podemos aproximarnos a perspectivas acerca de la formación docente intercultural, tal como en España por ejemplo. El fenómeno de la inmigración ha sido muy significativo, en el país referido, planteando la formación intercultural del profesorado (Leiva Olivencia, 2012: 6-7) desde dimensiones tales como: dimensión cognitiva, referida a la necesidad de conocer las culturas de los alumnos presentes en las aulas; dimensión actitudinal, centrada en las actitudes y valores de los docentes y en la receptividad que muestran ante la diversidad cultural; dimensión ética, referida a la valoración crítica de la acción intercultural; dimensión emocional, que plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales desde el reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales; dimensión procedimental/metodológica, referida al conjunto de habilidades, destrezas y capacidades prácticas que transfieren los principios de la educación intercultural a la vida de las aulas y las escuelas; dimensión de mediación, que parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia escolar.

Ipiña Melgar (1997: 5-6), por su parte, propone algunas actitudes esenciales al momento de considerar las condiciones y el perfil del educador intercultural bilingüe que se desempeña en contextos latinoamericanos caracterizados por una marcada diversidad étnica, lingüística y cultural:

- **Primera actitud.** Compromiso con las causas de su pueblo en la defensa de su dignidad: derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía y sin desmedro de sus valores, costumbres e instituciones tradicionales.
- **Segunda actitud.** Tolerancia activa y estimación positiva de las diferencias culturales: se trata de toda una virtud, de una manera de ser y de actuar habitualmente.

- **Tercera actitud.** Apertura al mundo, al progreso y a las innovaciones: esta actitud es la única que puede garantizar la formación de las nuevas generaciones como pueblos capaces de sobrevivir adecuadamente en los tiempos nuevos, sin por ello verse obligados a renunciar a sus valores culturales.

En el orden de las competencias propias del educador intercultural bilingüe, el autor propone también tres aptitudes esenciales (6-9):

- **Primera aptitud.** Competencia profesional con capacitación constante y participación de la comunidad en la planificación y gestión de los servicios educativos.
- **Segunda aptitud.** La capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada; estas investigaciones en el aula son las que proporcionan la base empírica adecuada para el desarrollo de innovaciones y de nuevas teorías que harán avanzar a la educación.
- **Tercera aptitud.** El dominio de la lengua materna de los educandos y de la segunda, que es la lengua común a todos los ciudadanos; este dominio deberá estar acompañado del manejo adecuado de las metodologías de ambas lenguas.

Así, en el contexto latinoamericano la educación intercultural es entendida por diversos académicos: a) como proyecto sociopolítico; b) como enfoque epistémico; c) como estrategia pedagógica. En tanto proyecto sociopolítico, la educación intercultural se asienta en bases éticas y proactivas orientadas a la transformación de las relaciones de poder en la sociedad. Una educación intercultural, sostenida en un concepto de interculturalidad crítica, ha de articular sus objetivos y contenidos a los intereses específicos de aquellos que sufrieron y sufren el saqueo de sus territorios (entendido con la carga de costumbres, cultura e historia, y no como un bien económico), inundaciones y sequías por desmontes, mortalidad infantil, discriminación, exclusión y pobreza debido a la falta de mejoras básicas en salud, educación, vivienda y trabajo.

En tanto enfoque epistémico la educación intercultural establece una nueva relación entre cultura, lengua y conocimiento al considerar los valores, saberes y otras expresiones de los alumnos y familias de diferentes procedencias culturales como recursos para la transformación de las prácticas pedagógicas. Tal enfoque propone un quiebre epistemológico, un giro descolonial en el sentido de “desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías de pensamiento que naturalizan la colonialidad del saber y del ser” (Mignolo, 2006: 13), como condición y vía de desarrollo del pensamiento crítico y la praxis transformadora en la educación primaria.



Catherine Walsh (2006) argumenta que en la construcción de la interculturalidad como concepto, principio ideológico, proceso y proyecto, los movimientos indígenas de América Latina revelan su capacidad para tomar en serio la fuerza epistémica de historias locales y pensar la teoría por medio de la praxis política.

Y como estrategia educativa, la educación intercultural no es un modelo rígido y estandarizado aplicable a cualquier realidad o situación; por el contrario, es una propuesta que, en su ejecución, da respuesta a la diversidad de situaciones sociolingüísticas y socioculturales de los educandos, sus familias y sus comunidades.

METODOLOGÍA

En la investigación se analizaron las experiencias formativas en los espacios de Práctica Docente I del Profesorado de Lengua para la Educación Secundaria (PLES) y el Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria (PEPOEIB). Mientras el primero se ofrece en un instituto ubicado en la ciudad de Orán, el segundo se dicta en institutos situados en las localidades de Isla de Cañas y Cnel. Juan Solá.

Si bien las tres instituciones de formación están localizadas en un espacio geográfico definido como formación social de frontera, el área de influencia de los mismos tiene sus particularidades geográficas. Orán, ciudad cabecera del Departamento del mismo nombre con una población cercana a los 90.000 habitantes, es punto de tránsito hacia la frontera boliviana; coexisten en la ciudad diferentes grupos sociales, entre ellos comunidades originarias pertenecientes a los pueblos Guaraní y Colla. Isla de Cañas, en cambio, es una pequeña localidad de unos 1.200 habitantes ubicada en las tierras altas donde viven ancestralmente pobladores collas. Por su parte, Cnel. Juan Solá, localidad cabecera del Municipio de Rivadavia Banda Norte, tiene alrededor de 6.000 habitantes con un porcentaje de población indígena de más del 30%, perteneciente al Pueblo Wichí.

La metodología adoptada se inscribe en el paradigma cualitativo dado que el estudio relevó datos en el contexto natural de las prácticas, procurando generar teoría a partir de un esfuerzo riguroso de interpretación de los significados que los mismos actores otorgan a sus prácticas y trayectorias.

El espacio de la Práctica Docente I, como unidad de análisis, requirió la selección de diversas fuentes (documentos escolares, organizadores curriculares, producciones de alumnos de 1° año), actores (estudiantes, formadores/equipo de Práctica Docente y co-formadores

de instituciones asociadas) e instrumentos (observación, entrevista, narrativas escolares). La triangulación de los mismos ha sido el procedimiento privilegiado para garantizar el rigor del estudio.

Se realizaron entrevistas a cada formador y a un co-formador de la institución asociada correspondiente. Se trabajó con cuatro cursos de 25/34 estudiantes, a diferencia en Islas de Cañas donde se trabajó con 18/20 estudiantes utilizando un cuestionario a través de un cuaderno que fue entregado en la hora de Práctica Docente I, donde desarrollaron sus narrativas, y que estaba en posesión de cada estudiante por un tiempo de dos semanas con posterior devolución al equipo que pasaba a retirar el material. Anónimamente el 40% de los estudiantes completó las respuestas a las cuatro preguntas planteadas. Así mismo, se realizaron observaciones de clases en cada curso de primer año de las carreras presentadas y el análisis de los documentos curriculares de cada aula de los institutos participantes.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Elección de carrera y valoración cultural

La elección de carrera de los alumnos de los institutos estudiados involucra, a la vez, aspectos comunes y singulares. Esta decisión trascendental para sus vidas está atravesada por aspectos vinculares relacionados a figuras familiares: “mis tías son docentes”. A la vez, en diferentes testimonios las elecciones adoptan un sentido pragmático, enfatizándose la noción de utilidad: “tiene una salida laboral segura”, “sentir que es la última oportunidad de vida”, “la importancia de tener un título, una profesión, un mejor futuro”.

Respecto a las diferencias observadas, los testimonios de los estudiantes del PLES dan cuenta del interés por la carrera manifestando que “les gusta leer, mejorar la comprensión y la escritura y enseñar Lengua”, mientras que los discursos de los alumnos del PEPOEIB de Isla de Cañas y Cnel. Juan Solá dejan entrever actitudes proactivas, tales como el compromiso con los valores de su pueblo y la apertura hacia otros referentes culturales.

E: *Elegí la carrera porque quiero aprender más acerca de mi lengua materna, conocer su historia y como día a día uno puede lograr con su aprendizaje que esta no se extinga. Es por ello que quiero y decidí elegir esta carrera. Al tener conocimiento de la diversidad cultural podemos enseñar a otros a darle valor a las culturas* (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-I.C.).

E: *Elegí esta carrera porque al ser con orientación bilingüe puedo aprender y apreciar mejor la cultura guaraní y wichí. Más la cultura guaraní ya que pertenezco al pueblo originario Ava guaraní* (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-C.J.S.).

E: [...] *Me voy dando cuenta que es hermosa. La orientación que esta carrera brinda ayuda a la comunidad aborígen, más bien dicho a los niños wichí que en el transcurso de su enseñanza no comprenden, no entienden otro idioma. Estos nuevos docentes que se están formando van a ayudar a mejorar la calidad educativa de las comunidades aborígenes* (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-C.J.S.).

La valoración de lo propio y lo ajeno se corresponde con dos de las actitudes esenciales del educador intercultural bilingüe propuestas por Ipiña Melgar, según lo expresado en el marco teórico. Tales actitudes interculturales son cualidades esenciales de la ciudadanía intercultural en general y de la formación docente en particular, porque se relaciona con la crítica cultural orientada a superar estereotipos y esencialismos relacionados con el trinomio etnia-lengua-cultura, expresado en frases como “el quechua es sólo para los bolivianos” o “el indígena debe vestirse con ropa típica” (PEPO:EIB-IC).

Modalidades de colaboración

La puesta en práctica de acciones formativas no puede producirse en forma aislada, sino como parte de los cambios en otras dimensiones de la dinámica institucional de los institutos formadores. En este sentido, la gestión de la formación docente asentada en los procesos de colaboración interinstitucional resulta de vital importancia.

Se observan en los casos estudiados modos formalizados de relación IFD-Instituciones Asociadas con anclaje en Resoluciones Ministeriales Jurisdiccionales que reglamentan tanto las Prácticas y Residencias como las funciones y reconocimiento del co-formador, e instrumentalizadas a través de convenios marco de cooperación, de prácticas y de residencia.

Cabe señalar que, junto a la normativa que regula esta relación, existe el acuerdo y la disposición de los co-formadores a recibir a los practicantes toda vez que “en algún momento también fueron estudiantes y tuvieron que hacer sus prácticas”. Se dan relaciones de sustitución; tal como en los turnos de juego, “ahora te toca a vos”.

Respecto a la gestión de la formación docente apoyada en el trabajo de formadores y co-formadores, es posible sostener la existencia de tensiones en el desempeño de los equipos de práctica de los institutos de Isla de Cañas y Cnel. Juan Solá en lo que atañe a las tareas de planificación, previsión y coordinación del dispositivo de formación. Esta desarticulación se hace visible también entre formadores y coformadores a la hora de establecer acuerdos respecto a la propuesta de formación en general y a la evaluación de las prácticas docentes en particular.

Ciertamente la conformación de los equipos de prácticas en los profesorados con nuevos planes de estudios, de Isla de Cañas y Cnel. Juan Solá, viene a superar el aislamiento del docente formador único de la Práctica Docente I del PLES de Orán. Pero ello no significa que el trabajo de aquellos sea siempre de carácter colaborativo; antes podría definirse el desempeño de estos profesores (de Práctica Docente I y Métodos y Técnicas de Indagación/ Instituciones Educativas) como de yuxtaposición, por cuanto se desarrollan en numerosas ocasiones intervenciones didácticas individuales.

E: *Como que marea un poco al ver dos profesoras en la misma materia y no saber a quién presentar los trabajos, a quién mirar. ¿A quién seguimos?* (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-CJS).

En otro orden de cosas, también se ha encontrado, en las escuelas asociadas de los dos institutos que dictan la carrera PEPOEIB, que directivos y docentes se ven “más aliviados con la presencia de los practicantes”. Cabe preguntarse, en este punto, si no han de ser los directivos y coformadores los que andamien la construcción de conocimientos de los estudiantes y “alivien” sus angustias e inseguridades en este tramo inicial de su formación antes que éstos “alivien” la tarea ineludible de aquellos.

En testimonios de entrevista a co-formadores se alude a la “ayuda” a los docentes en tareas de organización por parte de los practicantes, por lo que podemos advertir que la identidad docente es vivida desde la incompletud. Esta noción conlleva sensaciones de búsqueda de protección en los ámbitos de “lo conocido”, a través de testimonios tales como “me gustaría formar parte de la escuela ya que todos nos conocemos”; “la institución de mi comunidad me gusta porque conozco muy bien cuál es el entorno que la rodea”. Podemos observar entonces una dinámica endogámica en el sentido de búsqueda de pertenencia y seguridad.

En cambio, en las instituciones asociadas al Instituto de Orán se ha encontrado que la presencia del practicante como observador institucional provoca al mismo tiempo proximidad y extrañeza. Aquí la mirada del otro a veces tensiona el proceso formativo, en otras ocasiones funda la formación en las prácticas contribuyendo a la construcción de la identidad docente.

Por otro lado, las modalidades de actuación administrativa institucional se producen en contradicción y /o independencia de las propuestas institucionales o las actuaciones individuales:

E: *A una profesora le pedimos ver un ratito su clase, fue el 31 de mayo (ese día cerró el primer trimestre), nos dijo “estoy haciendo recuperatorio, no van a poder observar nada”.*

D: *Hay miedo a la mirada del otro, a la mirada que observa, que evalúa* (Registro de Observación de Clase-PLES-O).

Capacidades y competencias

En forma especial, los testimonios indican que Práctica Docente I (y los Talleres Integradores “Métodos y Técnicas de Indagación” e “Instituciones Educativas”) de la carrera PEPOEIB que dicta el instituto de Cnel. Juan Solá es un espacio propicio para poner en contacto a los alumnos con los problemas sociales que atraviesan las escuelas desde una propuesta formativa basada en la observación e indagación del contexto.

E: *Dentro de esta materia (Métodos y Técnicas de Indagación) reconozco el valor de la investigación del entorno escolar. Trabajamos analizando las problemáticas que pueden estar presentes dentro de la comunidad educativa, como así también los problemas sociales que nos rodean y que llegan a repercutir en el proceso de enseñanza* (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-CJS).

E: *El rol del profesor no es solo conocer el rendimiento del niño dentro del aula, sino también el entorno social en que se encuentra el pequeño.*

Esas dificultades se podrían resolver tratando de integrar al niño, ver sus problemas y tratar de resolverlos para que el pequeño pueda tener un mejor rendimiento (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-CJS)

La descripción de la estructura, organización y funcionamiento de la institución con apoyo en la técnica de observación es una práctica habitual en los tres institutos objeto de estudio, aunque sin penetraciones en la dinámica socio-institucional.

E: *La práctica docente me ayudó a ver cómo funciona una institución escolar* (Narrativa de estudiante-PLES-O).

Para mí lo más importante de Práctica I es que pude aprender y conocer más a fondo como es el funcionamiento de una institución (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-IC).

La construcción del rol docente en el tramo inicial de formación parece darse desde tres propuestas diferentes pero complementarias. En Orán desde la reflexión en torno a la importancia del vínculo docente-alumno y el análisis del sujeto que aprende en su integridad.

Luego de las exposiciones y los intercambios suscitados, en donde fue notoria la participación de todos los miembros de cada grupo, la formadora expresó la importancia de analizar el vínculo docente-alumno, “a veces los métodos parecen no ser violentos y en realidad lo son” (Registro de Observación de Clase-PLES-O).

D: *Si bien la finalidad del docente es enseñar, la contención también es importante. Si falta una cosa no tenemos la otra. Ven ustedes la importancia de mirar al sujeto en su integridad, con sus problemas, sus sufrimientos* (Registro de Observación de Clase-PLES-O).

En Isla de Cañas, a partir de involucrar tempranamente al alumno en actividades propias del oficio docente, como la organización de actos y confección de carteleras:

Los chicos me van a ayudar preparando actos, deben cuidar la disciplina, realizar la cartelera y las memorias con los directivos (Narrativa de Directivo de Escuela Asociada-IC).

Y en Cnel. Juan Solá, propiciando la participación en clase, especialmente de los estudiantes originarios:

Práctica I me permitió mucho [...] la participación y me ayudó a quitarme un poco la timidez, porque yo pertenezco a una comunidad (wichí) y casi los chicos de la comunidad no hablan, son callados (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-CJS)

Formación docente y contextos de desempeño

Tanto los estudiantes en formación del Profesorado de Lengua y Literatura como los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria con Orientación en EIB aluden a la “comodidad, a lo familiarizado”, en muchos casos a volver a las escuelas donde estudiaron, o bien a las instituciones cabeceras de cada localidad, en tanto “resguardo de lo conocido”. Observamos que aparecen relaciones que se manifiestan de un modo regresivo: volver a lo conocido, “a lo que conozco”, “enseñar aquí donde estudié”. Estas expresiones reflejan un sentido de pertenencia a una misma clase, ser parte del mismo grupo. Así, no salir de lo que conozco me provee seguridad personal.

Elegiría el establecimiento donde terminé la secundaria, porque fue allí donde yo descubrí que me gustaba la carrera (Narrativa estudiante-PLES-O).

De las relaciones centradas en “lo conocido” podemos reconocer testimonios que manifiestan que Práctica Docente I resulta un espacio favorable para iniciar la formación docente intercultural entendida como proceso de construcción de una conciencia intercultural que guía el trabajo docente en espacios culturalmente diversos.

E: *Estoy lleno de emoción y curiosidad de poder llegar a esos parajes [...] sus medicinas caseras, su lengua, danza o música [...] la oportunidad de prepararme y orientarme en esta cultura [...] conocer su lengua madre, pues es una materia muy compleja para mí [...] un poco difícil porque es la primera vez que hablo y oigo esta lengua* (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-CJS).

E: *Lo más importante para mí es la “diversidad cultural”, la forma de mirar de otras culturas, las diversas realidades [...]* (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-CJS).

E: [...] *Me permitió tomar conciencia de la importancia que tiene el docente en la comunidad y la importancia que tiene que este sea flexible y busque atender los problemas de los niños de otras culturas o de la propia* (Narrativa de estudiante-PEPOEIB-CJS).

Los registros presentados nos permiten significar algunas de las actitudes y competencias expresadas por Ipiña Melgar sobre las condiciones y el perfil del educador intercultural bilingüe. No se pretende generar posturas idealizadas y prescriptivas, sino por el contrario, resignificar parte del trabajo de las comunidades de prácticas de los profesorados estudiados, al identificar “el valor a cada cultura y sus expresiones, estimación positiva de la sobrevivencia en tiempos nuevos”, como las aptitudes en relación a la competencia profesional: “la necesidad de formarse en la lengua de los contextos de desempeño” o “el mejoramiento a partir de la experiencia” puestas de manifiesto en los testimonios estudiantiles de los tres profesorados.

CONCLUSIONES

Consideramos que el mayor valor de esta investigación radica en su contribución a la mejora de la formación docente, tanto de los institutos situados en contexto de acusada diversidad sociocultural y sus escuelas asociadas como de las comunidades inmersas en otros contextos de formación. En cualquier caso, el estudio contribuye a pensar la formación docente inicial: a) como una empresa de alto impacto (Davini, 2015); b) como una práctica atravesada por condicionamientos propios de una sociedad compleja, culturalmente diversa y socialmente fragmentada; c) como un proceso basado en prácticas de colaboración en los ámbitos institucional y pedagógico-didáctico; d) como una práctica orientada a desarrollar la educación intercultural (bilingüe) y construir espacios interculturales.

La formación docente inicial tendrá un alto impacto durante el ejercicio profesional en la medida que promueva una práctica reflexiva centrada tanto en el quehacer docente como en las condiciones sociales en que éste se desarrolla. Se trata entonces de deconstruir y reconstruir las prácticas docentes en su multidimensionalidad, para ser críticamente conscientes acerca del trabajo docente y las condiciones del contexto que lo configuran, a partir de una perspectiva multirreferencial desde el mismo inicio de la formación.

El contexto organizacional, como es lógico, también es importante en una propuesta formativa basada en la práctica reflexiva. En efecto, las modalidades de actuación administrativo-institucional van a condicionar las actividades que se realicen; en muchas ocasiones

estas actuaciones individuales o grupales se producen con independencia e incluso en contradicción con las propuestas institucionales (Sánchez Fernández y otros, 1999).

En el estudio se ha encontrado que la modalidad de relación administrativo-institucional entre los institutos y las escuelas asociadas tiene predominantemente un carácter formal, enmarcado en resoluciones jurisdiccionales y convenios interinstitucionales. Así, no existen modalidades de colaboración basadas en planteamientos institucionales sobre política de formación / co-formación docente que muestren un trabajo sostenido en el tiempo. La inserción y salida de los estudiantes en formación de las instituciones asociadas se enmarcan en una modalidad de relación prescriptiva-normativa desustanciada de contenidos propios de una propuesta formativa acordada, discutida. En este sentido, una buena decisión sería trascender la relación restringida y unidireccional que hoy caracteriza el vínculo entre los institutos y las escuelas asociadas a partir de una vinculación abierta, bidireccional.

En este marco de comprensión cabe también pensar el trabajo del Profesor de Práctica / Profesor de Taller (de Métodos y Técnicas de Indagación o Instituciones Educativas) como sostenes de la enseñanza y de permanentes construcciones. La investigación mostró que una dinámica de trabajo colaborativo del Equipo de Práctica Docente I, basada en la planificación conjunta, el trabajo sin jerarquías, la permanente reflexión en / sobre las prácticas y un uso del marco teórico para comprender y abrir preguntas, constituye la condición de posibilidad de una formación docente de alto impacto. En este sentido, se debe ir más allá de un modelo de yuxtaposición para asumir la formación como problema y responsabilidad compartida (Foresi, 2012). Para ello, es imprescindible una cultura de colaboración, una relación equilibrada entre formadores, y entre estos y los coformadores.

Con respecto a esta cuestión, dice Edelstein que la práctica reflexiva es una práctica social que

[...] solo se puede realizar en el marco de colectivos organizados. Ello plantea la necesidad de transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje en las cuales los profesores se apoyen y se estimulen mutuamente y donde el compromiso que se suscite tenga un valor estratégico fundamental. (Edelstein, 2011: 67)

De esta manera, el desarrollo del pensamiento práctico del futuro docente es el resultado de una mezcla singular de teorías aprendidas en el instituto formador, y conocimientos extraídos de la experiencia vital adquirida en diferentes contextos de desempeño, tanto en las escuelas asociadas como en las comunidades donde están situadas. Estos escenarios brindan

oportunidades inigualables de indagación de las prácticas. Como sostenía Fullan hace ya dos décadas:

Se trata de conocimiento específico, de habilidades concretas para tener en cuenta y saber relacionarse con padres, comunidades, instituciones públicas y privadas, y abordar cuestiones tales como hacia dónde va la comunidad [...], todo ello dentro de las limitaciones y condiciones impuestas por una existencia cada vez más multicultural, multirracial y multilingüe. (Fullan, 1993: 157)

El autor avanza especificando el significado de experticia en el contexto en dos sentidos: por un lado refiere “a ampliar horizontes intelectuales, y, por otro, a incluir estrategias específicas para conectar a los padres con el propósito de aprendizaje de sus hijos, aprender a enseñar para la diversidad cultural, saber asociarse con otros agentes e instituciones educativas” (157).

De lo expuesto, es dable pensar en la necesidad de una formación docente inicial orientada a formar un “experto en el contexto”. Una condición de posibilidad de este tipo de formación consiste en trabajar la articulación entre la enseñanza y la indagación de diferentes contextos escolares y comunitarios en los que la práctica de enseñanza tiene lugar. De este modo, los estudiantes en formación podrán vivenciar, captar in situ, reflexionar y sistematizar la compleja diversidad que caracteriza los contextos de desempeño. En este sentido, resulta plausible sostener que un componente esencial de la formación inicial es la estadía, desde el primer año, en diversos contextos de desempeño en donde el futuro docente logre desarrollar las competencias propias del perfil requerido.

La formación docente intercultural contribuye en gran medida al desarrollo de tal experticia en tanto favorece la construcción de una conciencia intercultural que permite orientar el trabajo docente en espacios culturalmente diferenciados. En otras palabras, es una práctica orientada a la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural signada por condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no indígenas. Así, la formación docente intercultural requiere un trabajo en terreno desde concepciones que posibiliten el desarrollo de actitudes y aptitudes, capacidades y competencias, que den respuesta a la diversidad étnica, lingüística y cultural de las comunidades, y posibiliten acercamientos, en tanto recuperación de saberes ancestrales de las mismas.

Cabe señalar, así mismo la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997, citado en Areizaga y otros, 2015) como habilidad necesaria para que los estudiantes sean conscientes de sus características culturales, conozcan las de otras culturas en contacto y usen en la comunicación criterios que les permitan comprender al otro y, por, ende, concretar una comunicación para el entendimiento y la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILI, E. (2008).** “Formación docente e interculturalidad”. En *Revista Diálogos Pedagógicos*, (12), 125.
- AREIZAGA E. y otros (2015).** *Lengua, cultura y bilingüismo*. Barcelona: FUNIBER.
- DAVINI, M. C. (2015).** *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2011).** *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- FORESI, M. F. (2012).** “El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?”. En L. SANJURJO, (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- FULLAN, M. (1994).** “La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental”. En *Revista de Educación* N° 304, pp.147.
- IPIÑA MELGAR, E. (1997).** “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), pp. 99-112. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2012).** “La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa”. En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, pp. 8-31.
- MIGNOLO, W. (2006).** “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”. En C. WALSH y otros, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- RIGAL, L. y otros (2011).** “Formación docente y prácticas culturales”. En *Suplemento Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 1, N° 1. Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. y otros (1999).** “La gestión de centros desde la perspectiva de la educación intercultural para la paz”. En M. LORENZO DELGADO y otros (coord.), *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales. Una mirada a los países del Magreb desde Andalucía*. Vol. I. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- WALSH, C. (2006).** “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”. En C. WALSH y otros, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación